

Universidade de Lisboa

Instituto de Educação



**Análise de Necessidades de Formação de
Professores de Chinês em Portugal**

Dongdong Chen

Mestrado em Educação e Formação

Área de Especialização – Organização e Gestão da Educação e Formação

Disertação Orientada pela Professora Doutora Paula Cristina da Encarnação
Oliveira Guimarães

2021

Agradecimentos

Ao longo da minha vida académica, beneficiei-me bastante. Cada pedacinho de progresso é inseparável pelas orientações dos meus professores, pelos apoios dos meus amigos e colegas e ainda pelo suporte dos meus pais, sem vocês não teria fácil consegui-lo.

Antes de mais, quero expressar a minha profunda gratidão à minha orientadora, Paula Cristina da Encarnação Oliveira Guimarães, que aceitou orientar a minha dissertação de mestrado. Os seus conselhos e sugestões foram determinantes para o resultado final alcançado. Agradeço por outra vez, pelo apoio e pelo incentivo ao longo da realização deste trabalho, e também pela orientação que permitiu-me caminhar na direção certa.

Ao mesmo tempo, agradeço aos meus amigos e todas colegas que ensinam mandarim na escola chinesa em Portugal, que forneceram o suporte pela pesquisa e pela investigação para o desenvolvimento da tese. Inúmeros apoios e incentivos ao longo deste período, que me motivaram, também são imprescindíveis na execução deste estudo.

Por outro lado, agradeço a todos os meus familiares, que sempre me apoiaram e incentivaram ao longo da minha vida escolar e académica. Agradeço especialmente aos meus pais, pela compreensão e pelo suporte da minha escolha, a estudar no estrangeiro, tudo isto motivou-me a me esforçar no estudo.

E por fim, agradeço aos todos professores pela paciência e pela partilha dos seus conhecimentos ao longo da minha vida académica. Desejo-vos todos com saúde, paz, felicidade e sucesso no trabalho.

Resumo

A presente dissertação desenvolve-se no âmbito do Mestrado em Educação e Formação na área de especialização de Organização e Gestão da Educação e Formação.

Este trabalho teve o principal objetivo de analisar as necessidades de formação dos professores de língua chinesa em Portugal. Procurámos compreender as experiências anteriores de formação de seis professoras que trabalhavam em escolas chinesas em Portugal, o contexto atual do seu trabalho e as recentes dificuldades que perceberam nas práticas de ensino. Procurámos também compreender as aspirações das professoras quanto ao desenvolvimento profissional no futuro e as suas expectativas quanto à formação de professores de chinês que gostariam de receber e frequentar.

Desenvolvemos um estudo qualitativo, inscrito no paradigma interpretativo. Utilizámos a entrevista semi-estruturada como método técnico para recolher os dados com seis professoras de escolas chinesas em Lisboa e no Porto, que ensinam a língua e cultura chinesa principalmente à segunda e terceira geração de imigrantes chineses em Portugal.

Podemos concluir quatro aspetos relativos às necessidades dos professores de língua chinesa em Portugal para frequentar a formação: motivações de participação na formação, os conteúdos de formação específicos, os métodos pedagógicos inovadores e as formas diversas de avaliação da formação. Ao mesmo tempo, regista-se ainda uma série de questões, tais como a insuficiência de formação sistémica de professores de língua chinesa em Portugal e as resistências existentes em participar na formação, que merecem a nossa consideração. Com base na investigação e análise, este trabalho ofereceu algumas sugestões para os gestores das escolas chinesas em Portugal, para os organizadores da formação e para os próprios professores, a fim de satisfazer melhor as necessidades de formação dos professores e de promover a eficácia da formação de professores de chinês em Portugal.

Palavras-Chave: Análise de Necessidades; Formação Profissional; Formação Contínua de Professores; Necessidades de Formação; Desenvolvimento Profissional de Professores.

Abstract

This dissertation is developed within the scope of the Master's Degree in Education and Training in area of the specialization of the Organization and Management of Education and Training.

The main objective of this work was to analyze the training needs of Chinese language teachers in Portugal. We sought to understand the previous training experiences of six female teachers working in Chinese language schools in Portugal, the current context of their work and the recent difficulties they perceived in their teaching practices. We also sought to understand the teachers' aspirations for future professional development and their expectations about the Chinese language teacher training they would like to receive and attend.

We developed a qualitative study, inscribed in the interpretative paradigm. We used the semi-structured interview as a technical method to collect data with six female teachers from Chinese language schools in Lisbon and Porto, who teach Chinese language and culture mainly to the second and third generation of Chinese immigrants in Portugal.

We can conclude four aspects regarding the needs of Chinese language teachers in Portugal to attend the training: motivations to participate, their expectations of the contents, pedagogical methods and evaluation forms of the training. At the same time, there are also a number of issues such as the insufficiency of systemic training of Chinese language teachers in Portugal and the existing resistance to participate in the training that deserve our consideration. Based on the research and analysis, this paper offered some suggestions for the managers of Chinese schools in Portugal, the training organizers and the teachers themselves, in order to better meet the training needs of teachers and to promote the effectiveness of Chinese language teacher training in Portugal.

Keywords: Needs Analysis; Professional Training; Continuing Teacher Training; Training Needs; Teacher Professional Development.

Índice

Introdução	1
I. Contexto do ensino da língua e cultura chinesa em Portugal	3
1. A história do ensino da língua e cultura chinesa em Portugal	3
2. O estatuto do ensino de chinês em Portugal	5
II. Enquadramento teórico	6
1. A formação contínua de professores	7
1.1. O conceito de formação contínua de professores	7
1.2. Especificidades de formação contínua de professores	9
1.3. Modelos de formação contínua	12
2. Necessidades de formação	14
2.1. O conceito de necessidade	14
2.2. O conceito de necessidade de formação	16
2.3. Análise de necessidades de formação	17
2.4. Modelos de análise de necessidades	18
3. Desenvolvimento profissional dos professores	20
3.1. O conceito de desenvolvimento profissional docente	20
3.2. Modelos de desenvolvimento profissional docente	22
III. Enquadramento metodológico	25
1. Questões da investigação	25
2. Objetivos da investigação	27
3. Opções metodológicas	27
3.1. Estratégias de amostra	29
3.2. Recolha de dados	31
3.3. Tratamento de dados	36
4. Os princípios de ética	38
IV. Análise e interpretação dos dados	39
1. Sobre os percursos académicos das inquiridas	39
2. Sobre os percursos profissionais das inquiridas	40
2.1. Experiências anteriores de trabalho	40
2.2. Contexto atual de trabalho	42
3. Sobre a formação inicial das inquiridas	43
3.1. Experiências anteriores de formação de professores	43
3.2. Efeitos de formação inicial de professores	45
4. Sobre as ações frequentadas de formação contínua	47
4.1. Experiências de formação contínua de professores	48
4.2. Motivações de frequentar a formação contínua	51
4.3. Ligação com a formação inicial de professores	52
4.4. Importância da formação contínua	52
5. Sobre as práticas de ensino (durante o ano letivo 2020/21)	55

5.1. Dificuldades encontradas no trabalho atual.....	55
5.2. Solução destas dificuldades.....	57
6. Sobre as expectativas de formação a frequentar no futuro.....	60
6.1. Finalidades, conteúdos, métodos pedagógicos e formas de avaliação da formação contínua.....	60
6.2. Oportunidade e resistência para frequentar a formação contínua.....	62
7. Sobre as percepções acerca de desenvolvimento profissional.....	64
7.1. Opiniões em relação à profissão.....	64
7.2. Opiniões em relação ao seu desenvolvimento profissional no futuro.....	65
7.3. Importância da formação contínua para o desenvolvimento profissional.....	66
V. Conclusão.....	68
Bibliografias.....	71
Anexos.....	81

Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo linear do processo de mudanças dos professores

Figura 2 – Modelo inter-relacionado do processo de mudanças dos professores

Figura 3 – A influência da orientação escolar de aprendizagem na mudança de aprendizagem dos professores

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Caracterização das professoras entrevistadas

Tabela 2 – Guião da entrevista: características

Tabela 3 – As categorias e subcategorias produzidas

Índice de Siglas e Acrónimos

OCAO – Overseas Chinese Affairs Office (Departamento de Assuntos Externos Chinês)

CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

MAUA – Multiattribute Utility Analysis

IELTS – O International English Language Testing System

CET-4 – China's College English Test "Band 4"

CET-6 – China's College English Test "Band 6"

HSK – Hanyu Shuiping Kaoshi (Exame de Proficiência em Língua Chinesa)

Introdução

Nos últimos anos, com o desenvolvimento do ensino da língua e cultura chinesa fora da China, a qualidade do corpo docente nesta área tem sido motivo de preocupação (Geng Hongwei, 2012 e Geng Hongwei & Zhang Wei, 2018). Em 2017, em *The 4rd World Chinese Language and Culture Education Conference* (a quarta Conferência Mundial do Ensino da Língua e Cultura Chinesa) enfatizou-se a necessidade de refletir sobre a formação de professores de língua e cultura chinesa qualificados. Foi proposto por Qui Yuanping promover o modelo que integra formação, avaliação e certificação para melhorar a qualidade de ensino, bem como reforçar o desenvolvimento profissional de professores de chinês. Um programa de formação à distância para professores de chinês de todo o mundo foi detalhado no primeiro Seminário de Ensino *On-line* da Língua e Cultura Chinesa, em 2019, proporcionando uma nova forma de abordar a insuficiência e a importância de desformalizar a formação dos professores.

As escolas chinesas em Portugal têm uma história de estabelecimento relativamente curta e a dimensão das escolas é pequena. Registam-se muitos constrangimentos no seu desenvolvimento, tais como o funcionamento geral apenas aos fins de semana, dificuldades em encontrar instalações fixas, a equipa docente instável, falta de materiais didáticos normalizados, entre outros. A escassez de professores da língua e cultura chinesa preparados e qualificados tem sido o principal problema enfrentado. A maioria dos professores, embora tenha um nível elevado de habilitações académicas, não recebeu formação profissional inicial e contínua sobre ensino. Com o apoio do Departamento de Assuntos Externos Chinês, algumas ações de formação de professores de chinês foram realizadas. No entanto, alguns professores parecem não ter tempo ou energia para frequentá-las devido a compromissos académicos ou familiares.

Os atuais desenvolvimentos nas tecnologias de informação e o surto da epidemia do coronavírus trouxeram novos desafios e oportunidades aos professores e administradores nas escolas chinesas. No processo de desenvolvimento do ensino a distância, têm sido exploradas algumas formas inovadoras de ensino-aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, têm sido percebidas muitas dificuldades. Como resultado, muitos professores parecem articular a sua própria experiência das práticas de ensino com necessidades mais específicas para as ações de formação de professores de chinês a frequentar no futuro.

Assim, parece importante organizar ações de formação contínua dos professores da língua e cultura chinesa, a fim de melhorar conhecimentos e competências profissionais e promover o

seu desenvolvimento profissional. Além disso, a análise de necessidades de formação em resposta à resolução das dificuldades que os professores de língua e cultura chinesa encontram no seu trabalho quotidiano surge como relevante. Deste modo, este trabalho inscreve-se na área científica da educação e formação, no domínio da formação de adultos e da gestão da formação e visa a construção de um diagnóstico de necessidades, mais especificamente no âmbito da formação profissional contínua de professores.

Este estudo combina conceitos como formação contínua de professores, necessidades de formação e desenvolvimento profissional dos professores. A partir de entrevistas a professores de língua e cultura chinesa que trabalham em escolas, em Portugal, realiza-se uma breve análise de ações de formação frequentadas, das necessidades de formação contínua, a frequentar no futuro, e das possibilidades em participar na formação. Com base nisto, debate-se o desenvolvimento profissional e formação contínua de professores de língua e cultura chinesa em Portugal.

Esta dissertação inclui cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta o contexto do ensino da língua e cultura chinesa em Portugal, descrevendo brevemente a história das escolas de língua e cultura chinesa, a natureza do seu funcionamento e algumas informações básicas sobre os seus professores e alunos. O segundo capítulo integra o enquadramento teórico, envolvendo os conceitos de formação contínua, necessidades de formação e desenvolvimento profissional de professores. O terceiro capítulo centra-se na metodologia relacionada com a análise das necessidades de formação contínua dos professores. Além disso, este capítulo apresenta as questões e os objetivos da investigação, os instrumentos da investigação, bem como os princípios de ética seguidos no estudo. O capítulo quatro diz respeito à análise e interpretação dos dados recolhidos a partir das entrevistas. O capítulo final é a seção conclusiva que resume as necessidades de professores de chinês quanto à formação contínua.

I. Contexto do ensino da língua e cultura chinesa em Portugal

Neste ponto pretendemos introduzir o contexto do ensino da língua e cultura chinesa em Portugal, com particular referência ao aparecimento e desenvolvimento do ensino da língua e cultura chinesa para segunda e terceira geração de imigrantes chineses em Portugal.

1. A história do ensino da língua e cultura chinesa em Portugal

O programa chinês *Overseas Chinese Language and Culture Education* (Ensino da Língua e Cultura Chinesa no Estrangeiro) é uma importante proposta política na promoção do ensino da língua e da cultura chinesa no âmbito das diásporas chinesas (no caso dos chineses no estrangeiro), mas igualmente dirigida a estrangeiros com interesse em na língua e cultura chinesa (Geng Hu, 2007).

A “escola chinesa”¹ é um lugar importante para o ensino da língua e a difusão da cultura chinesa no estrangeiro. Na Europa, estas escolas são principalmente entidades de ensino da língua chinesa que utilizam o tempo em que as restantes escolas formais locais, a tempo inteiro, não estão em aula, para realizar as sessões. São por isso de natureza suplementar e foram num primeiro momento chamadas de “escolas chinesas de fim-de-semana”. Hoje, as atividades levadas a cabo ocorrem também durante a semana, em horário pós-laboral, assim como em períodos específicos, como no caso dos cursos de verão e os de inverno ou no caso de outras atividades, como de dança, música, artes, etc. Neste artigo, quando nos referimos a escolas chinesas em Portugal, estamos a indicar exatamente estas entidades.

A história dos imigrantes chineses em Portugal remonta à década de 1920. A maioria destes imigrantes vieram de Qingtian e Wenzhou, regiões da Província Zhejiang. O número de imigrantes chineses neste período foi muito pequeno. Mas, a partir dos anos de 1980, com a política da China intitulada Reforma e Abertura que permitiu liberdade de circulação e legalidade à população para entrar e sair do país, assim como com o estabelecimento oficial de relações diplomáticas entre a China e Portugal, o número de imigrantes chineses em Portugal aumentou (Yu Yijing, 2015). Desde o início da década de 2000, devido a novas

¹ As escolas chinesas, que inicialmente funcionavam sobretudo nos fim-de-semana, em Portugal, podem ser vistas como instituições de educação não formal (Canário,2006), que oferecem atividades diversas acerca da língua e cultura chinesa, pois a sua frequência não permite aos participantes a obtenção de um certificado ou diploma. Todavia, o ensino da língua e cultura chinesa nestas entidades é muito formalizado, nomeadamente em termos de currículo e de métodos pedagógicos usados, como constatámos no trabalho de campo que realizámos no âmbito deste estudo. Por esta razão, neste trabalho usamos as expressões escolas chinesas, assim como ensino de chinês para designar estas entidades e a abordagem que nestas organizações educativas pode ser encontrada.

políticas de imigrantes em Portugal e à transferência da soberania de Macau para a China, ocorreu um crescimento significativo da imigração chinesa (Gasper, 2015 e 2017).

Existem alguns estudos sobre a imigração chinesa e os descendentes dos imigrantes em Portugal, incidindo sobretudo na evolução dos percursos migratórios da comunidade chinesa e a sua integração na sociedade portuguesa (Gasper, 2015, 2017, 2018; Yu Yijing, 2015; Li Lan, 2011; Fu Quanqin, 2020). Nestes, os temas pesquisados em relação à educação dos filhos dos sujeitos que integram a comunidade chinesa são poucos frequentes. Conforme o trabalho de Li Lan (2011), os imigrantes chineses optam por os seus filhos frequentarem escolas públicas ou privadas portuguesas para receberem a educação escolar regular. Mas mandam os seus filhos para as escolas chinesas para aprenderem a língua chinesa.

Tendo como referência a evolução histórica na Europa (Pa Rui, 2007; Xu li, 2008), durante a primeira metade do século XX, o desenvolvimento do ensino de chinês na Europa foi muito lento, devido ao pequeno número dos imigrantes chineses na Europa e ao seu nível educativo, geralmente baixo. Os primeiros países europeus a abrir escolas chinesas foram o Reino Unido, os Países Baixos e a Alemanha². Desde a década de 1970 à de 2000, com o crescimento gradual do número dos imigrantes chineses e, entre eles, muitos estudantes internacionais chineses e seus dependentes que passaram a residir na Europa, juntamente com as relações cada vez mais estreitas entre a China e os países da União Europeia, houve um rápido desenvolvimento do ensino de chinês. Neste período, a dimensão e o número de escolas chinesas aumentaram, sobretudo devido ao apoio do governo da China e das comunidades chinesas locais. Ao entrar no século XXI, o número total de indivíduos que integraram a comunidade chinesa na Europa cresceu rapidamente, como no Reino Unido, na França, Alemanha e Itália, incluindo hoje mais de 100.000 sujeitos. Deste modo, registam-se hoje mais necessidades do ensino de chinês pelos imigrantes chineses e seus descendentes. Para além dos esforços contínuos da comunidade chinesa, os governos europeus também atribuem hoje grande importância ao desenvolvimento deste ensino; e os estrangeiros também revelam maior interesse em aprender chinês.

Comparado com a situação na Europa, o ensino de chinês em Portugal começou relativamente tarde. Nas fases iniciais de desenvolvimento, surgiram instituições designadas de escolas que inscreveram poucos alunos. Os materiais didáticos usados eram elaborados de

² Estas escolas chinesas nos países europeus desenvolviam aulas de alfabetização que ensinava os alunos como ler e escrever os caracteres chineses. Algumas destas escolas foram posteriormente encerradas devido ao número insuficiente de alunos.

acordo com regras próprias³. A primeira escola de língua chinesa em Portugal foi estabelecida em Maio de 2000, com o apoio da Embaixada da República Popular da China e da comunidade chinesa local (Lu Bailing, 2015).

2. O estatuto do ensino de chinês em Portugal

De acordo com os dados da *Pordata*, a população imigrante chinesa em Portugal era apenas de 244 indivíduos em 1980, tendo atingido 27.780 indivíduos em 2019⁴. Nesse ano, os imigrantes chineses representaram 4,7% do total da população estrangeira, ocupando a sexta posição, sendo por isso a principal comunidade asiática⁵. Em termos de distribuição geográfica, mais de 97% dos residentes chineses concentram-se no continente do país⁶.

Hoje em dia, com o desenvolvimento estável das relações entre a China e Portugal, com o aprofundamento da cooperação entre estes dois países nos diversos domínios, por exemplo, na economia, no turismo, na educação e na tecnologia, a interação entre estes dois países tornou-se mais frequentes; por isso, há mais portugueses a terem interesse em aprender a língua e a cultura chinesa. As políticas de *Overseas Chinese Affairs Office (OCAO)* (Departamento de Assuntos Externos Chinês) propõem-se promover vigorosamente a cooperação e o intercâmbio cultural sino-estrangeiro e visam apoiar o ensino dos chineses imigrantes e também dos portugueses que pretendem aprender a língua e a cultura chinesa. Deste modo, foram abertas muitas escolas em Portugal nas quais se lecionam cursos da língua chinesa, que se distribuem de norte a sul do país, mas principalmente centradas localizados em Lisboa, Porto e Coimbra⁷.

As duas escolas chinesas de maior escala estão ambas em Lisboa. Uma é a Escola Chinesa de Lisboa que foi estabelecida em 2000 e que foi registada legalmente sob o nome Associação para a Promoção do Ensino das Línguas Chinesa e Portuguesa. Esta escola tinha mais de 50 professores e o número total de alunos registados excedeu os 1000 em 2020. A outra é o Centro das Línguas e Culturas Shumin (anteriormente também conhecido como Escola Chinesa XiYangYang), fundado em janeiro de 2011, renomeado de Centro de Línguas e Culturas Shumin, em janeiro de 2016, que foi registada oficialmente de Associação Cultural

³ Como podemos constar na recolha de dados que efectuámos.

⁴ Dados obtidos em <https://www.pordata.pt/Portugal/Popula%C3%A7%C3%A3o+estrangeira+com+estatuto+legal+de+residente+total+e+por+algumas+nacionalidades-24-184451>, consultados em 10 de maio de 2021.

⁵ Dados obtidos no Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo (SEF, 2019, p.17).

⁶ Dados obtidos em <https://sdmexessnet.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=iineindicadores&indOcorCod=0010247&contexto=bd&selfTab=tab2>, consultado em 8 de junho de 2021.

⁷ Informações obtidas em <http://mechineses.yolasite.com/mandarim.php>, consultado em 15 de junho de 2021.

Chinesa em Portugal. Há 18 professores e cerca de 300 alunos a frequentar esta escola na atualidade. Estas duas escolas chinesas foram classificadas pelo Departamento de Assuntos Externos Chinês como Escolas Modelo de Ensino da Língua Chinesa no Estrangeiro. Além disso, existem também escolas chinesas em cidades como Porto, Coimbra, Setúbal, assim como outras na região do Algarve, mas que são de menor escala.

O ensino da língua e cultura chinesa em Portugal baseia-se em entidades privadas, na sua maioria financiadas e estabelecidas por empresários chineses locais ou associações chinesas. Normalmente arrendam as instalações das escolas primárias e secundárias locais, ou solicitam a cedência de outros espaços de actividades da comunidade chinesa para a realização de aulas e outros eventos. A Escola Chinesa de Lisboa e o Centro das Línguas e Culturas Shumin têm os seus próprios *campus* para levar a cabo as suas actividades de ensino.

As escolas chinesas em Portugal estão abertas a crianças e adultos. Têm aulas no horário pós-laboral durante a semana, aos fins-de-semana, assim como desenvolvem cursos curtos de Verão e Inverno. Também oferecem cursos especializados para estrangeiros que têm interesse em aprender chinês e conhecer a cultura deste país. Além das aulas de chinês, podem ainda ser encontradas aulas de dança, de caligrafia, de pintura, de música, etc.

Em relação ao material didático no ensino da língua e cultura chinesa, os manuais utilizados variam de uma escola para outra. Globalmente podem ser encontrados três tipos de materiais: o primeiro é a publicação *Zhongwen* (em doze volumes), compilada pela Universidade de Jinan e comissionada pelo Departamento de Assuntos Externos Chinês; o segundo é a publicação *Hanyu* (em doze volumes), compilada pelo Instituto de Língua Chinesa de Pequim e encomendada pela Associação de Intercâmbio Internacional da China⁸; e o terceiro são os materiais didáticos escritos por professores da língua chinesa, como, por exemplo, o livro *Meili Huawen (Lively Chinese)* (Chen Xiaohong org., 2018) usado pela Escola Chinesa de Lisboa.

II. Enquadramento teórico

Este capítulo centra-se nos conceitos de formação contínua, necessidades de formação e desenvolvimento profissional de professores, com a análise de teorias e de modelos relevantes. A finalidade deste capítulo é aprofundar os conceitos referidos nesta dissertação e

⁸ 《中文》 *Zhongwen* http://www.hwjyw.com/textbooks/introduction/zhongwen/200709/t20070906_6091.shtml;
《汉语》 *Hanyu* http://www.hwjyw.com/textbooks/introduction/hanyu/200709/t20070906_6092.shtml,
consultado em 15 de junho de 2021.

fornecer a orientação teórica apropriada para a investigação que desenvolvemos sobre a análise das necessidades de formação contínua dos professores de chinês em Portugal.

1. A formação contínua de professores

Nesta parte, pretendemos definir o conceito de formação contínua de professores. Desenvolvemos este conceito com base em ideias relacionadas, como a melhoria dos conhecimentos e competências profissionais, desenvolvimento profissional dos professores, educação permanente e formação inicial. Em seguida, identificamos as especificidades de formação contínua de professores. No final, apresentamos modelos de formação contínua que esta dissertação tem como referência teórica.

1.1. O conceito de formação contínua de professores

Começamos por esclarecer a definição semântica de "formação" e "contínua". Silva (2000) explica que a palavra formação tem origem no étimo latim *formare*, que tem como significado “dar o ser e a forma, criar, organizar, estabelecer” (p. 94). Levando em consideração outros três sinônimos, educar, ensinar e instruir, percebe-se que a formação se aproxima mais de educação e instrução, embora também possua um significado distinto e alguma especificidade que diverge de outros conceitos. Assim, a formação valoriza a transformação geral e profunda dos indivíduos, ligando estreitamente as dimensões do saber, saber-fazer e saber-ser. Este autor indica complementarmente a multiplicidade de sentidos do conceito de formação, que engloba duas áreas: uma, formar os saberes e competências especializadas exigidas pelo trabalho e pela produção; outra, integrar todos os domínios de saber (o saber, o saber-fazer e o saber-ser) através da auto-reflexão e da análise sobre o que se aprendeu (Silva, 2000).

O termo contínua é proveniente do verbo do latim *continuaré*, que “evoca prosseguir, dar seguimento, prolongar, persistir, permanecer sem interrupção” (Amador, 2019, p.155). Este termo pode ser identificado a partir de duas perspectivas: uma, a ideia de continuidade, implicando algo que não pode ser interrompido; outra, quando se associa o termo a outros, como profissional, inacabada, sistemática, dinâmica e em processo. Neste sentido, conforme Prada, Freitas e Freitas (2010), a formação é um processo que se prolonga pela vida. É um processo de aprendizagem e humanização que se desenvolve permanentemente mediante as relações e interações que acontecem na nossa sociedade.

Como referido acima, para os indivíduos, a formação contínua é um processo que percorre toda a vida. O objectivo desta formação é adquirir os conhecimentos e competências necessários para o trabalho, ao mesmo tempo que provoca uma mudança global no comportamento e na atitude das pessoas; promove igualmente o desenvolvimento integral dos mesmos.

No que se refere à expressão formação contínua de professores, diversos estudiosos (Silva, 2000; Silva e Araújo, 2005; Alvarado-Prada, Freitas e Freitas, 2010; Amador, 2019; Silva, 2011) usaram termos semelhantes, tais como formação em serviço de professores, desenvolvimento profissional docente e educação continuada de professores ou ainda formação permanente. Estas palavras surgem como sinónimos, mas muitas vezes baseiam-se em conceções diferentes. Procuramos apresentar as conceções que definem a formação contínua de professores a partir de diferentes perspetivas.

Alguns autores definem a formação contínua de professores, centrando-se principalmente na melhoria dos conhecimentos e competências profissionais. De acordo com a definição proposta por Bolam (2000), são as atividades de educação, formação e apoio ao emprego, realizadas pelos professores, após a sua certificação inicial. Tais atividades visam promover os conhecimentos, competências e valores profissionais dos professores para que possam educar os seus estudantes. Complementarmente, alguns estudiosos portugueses referem que a formação contínua ocorre após a realização da formação inicial, que visa aperfeiçoar os saberes, as técnicas e as atitudes necessárias às práticas da profissão docente (Silva, 2000).

Algumas definições de formação contínua de professores giram em torno da promoção do desenvolvimento profissional dos professores. Em 2014, o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 1 de fevereiro, afirma que a formação contínua dos professores é aplicável a todos os docentes em exercício para o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade e eficácia do ensino. As áreas de formação incluem principalmente os conhecimentos curriculares, as práticas pedagógicas, a administração e a organização educacionais, a formação ética e deontológica e as tecnologias modernas da informação e comunicação (Artigo 2º, 4º, 5º, p. 1287). Adicionalmente, Silva e Araújo (2005) consideram a formação contínua como “um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor” (p. 5).

Muitos autores relacionam também a formação contínua de professores com a educação e formação ao longo da vida, a partir de uma perspetiva filosófica e humanista. Formosinho (1991, cit. Silva, 2000) diz que a finalidade última da formação contínua é o desenvolvimento pessoal e social dos professores a partir da perspetiva da educação permanente. Segundo

Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), a formação contínua de professores liga-se com o sentido de atualização ou de manutenção de uma educação permanente, garantindo ensinar conhecimentos científicos atualizados aos alunos. Amador (2019) revela que a formação contínua de professores se refere à formação permanente que visa o desenvolvimento geral da pessoa, não só centrado nos níveis de educação formal. Nesta linha de pensamento, a formação contínua deve ajudar os professores a estabelecerem uma consciência de aprendizagem constante e reflexiva nas práticas de ensino, a fim de identificar as suas deficiências em conhecimentos e competências profissionais e os desejos próprios de desenvolvimento profissional (Silva, 2011).

Finalmente, é preciso identificar a relação entre a formação inicial e contínua de professores. As duas formas de formação estão inter-relacionadas. Na definição de termos-chave publicada pelo Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP)⁹, por educação e formação profissional inicial entende-se ensino ou formação de tipo geral ou profissional que se desenrola no âmbito do sistema de ensino inicial, em princípio antes da entrada na vida ativa (p.119). Como referem Silva e Araújo (2005), a formação inicial é “o período de aprendizado nas instituições formadoras” e a formação contínua é a aprendizagem dos professores quanto ao exercício da profissão, “mediante ações dentro e fora das escolas” (p. 5). Com base nestes diferentes entendimentos, tendo em conta o contexto da investigação, o termo “formação inicial” designa as atividades sistemáticas e planeadas de educação e formação que visam adquirir conhecimentos e competências imprescindíveis para a inserção da profissão docente e com certificação qualificada. O termo “formação contínua de professores” neste estudo diz respeito às diversas ações de formação dirigidas aos professores que ensinam chinês nas escolas chinesas em Portugal, a fim de melhorar a sua competência profissional e promover o seu desenvolvimento profissional, sem alteração no nível de qualificação académica.

1.2. Especificidades de formação contínua de professores

No entendimento de Araújo e Esteves (2017), a formação contínua de professores pode ser analisada a partir de duas abordagens: na primeira, a formação contínua é posterior à formação inicial, sendo pensada para todos os professores, independentemente das modalidades, formas e dos tipos; na segunda, a formação contínua consiste num processo

⁹ Terminology of European education and training policy: A selection of 130 key terms, disponível em <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/4117>.

dinâmico e permanente adequado às exigências da atividade profissional, podendo incluir as modalidades de educação formal, não formal e informal.

Para Chimentão (2009), o significado da formação contínua está associado às práticas pedagógicas. Defende o autor que “A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos” (p. 3).

Como mencionado acima, a formação contínua de professores apresenta características de continuidade e pode ser desenvolvida ao longo da vida profissional dos docentes. Neste âmbito, é importante salientar também a formação contínua de professores como um processo dinâmico e de permanente construção. Tendo como base as considerações de Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), a formação docente, em sentido abrangente, pode ser vista como uma contínua caminhada que inclui as dimensões individuais e coletivas, as de caráter histórico, biopsicossocial, político e cultural. Por isso, a formação contínua está ligada ao contexto institucional em que os professores atuam, assim como às suas trajetórias e experiências pessoais, no âmbito das quais se jogam valores, desejos e dificuldades. Especificamente, segundo Amador (2019), a formação de professores abrange diversas dimensões, tais como: dimensão técnica científica; dimensão da formação contínua; dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do trabalho pedagógico; dimensão dos saberes para ensinar; e dimensão crítico-reflexiva¹⁰. Assim, a formação contínua de professores não se restringe à atualização didático-pedagógica. Diante do avanço rápido da sociedade e da natureza interdisciplinar dos saberes, os indivíduos atualizam-se, desenvolvem novas aprendizagens e realizam reflexões aprofundadas, assim como a reavaliação dos saberes que já detêm para ampliar o campo dos seus conhecimentos e a sua intervenção profissional (Amador, 2019).

Complementarmente, destaca-se a importância de ter em conta as políticas públicas de formação contínua de professores. O professor é considerado um profissional que forma futuros profissionais e é estrategicamente importante desenvolver conhecimentos relacionados com o trabalho que leva a cabo. É imprescindível proporcionar condições

¹⁰ A dimensão técnica e científica remete para o conhecimento técnico-científico numa determinada disciplina. A dimensão da formação contínua salienta a aprendizagem constante e permanente do conhecimento dos professores. A dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do trabalho pedagógico valoriza a colaboração e comunicação em cada disciplina e entre os professores. A dimensão dos saberes para ensinar relaciona-se com os conhecimentos fundamentais para o desempenho dos docentes como uma prática social e histórica. A dimensão crítico-reflexiva liga-se ao conhecimento sobre o próprio funcionamento cognitivo, pessoal e a capacidade de autorregulação de cada sujeito (Amador, 2019, p.163-164).

favoráveis de formação aos professores, em ações de qualidade, mantendo a atualização de conhecimentos e o desenvolvimento permanente (Amador, 2019).

De acordo com vários autores (Campos, 1995; Silva, 2000; Estrela, 2001; Esteves, 2016), em Portugal, diversos diplomas legais sobre a formação contínua foram publicados. A Lei de Base do Sistema Educativo, de 14 de outubro de 1986, instituiu que

A formação contínua é reconhecida como o direito de todos os educadores, professores e outros profissionais da educação. Deve ser bastante diversificada e destina-se não só a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira (Artigo 35.º, p.3076).

Em 1989, a publicação do Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro, estabeleceu que a formação contínua é um direito, assim como um dever dos professores, com os objetivos de

- a) melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua atividade;
- b) incentivar os docentes a participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino;
- c) adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo (Artigo 26.º, nº 1, p. 4429).

Para além destes diplomas, a Lei nº 7/2009, de 12 de fevereiro, estabeleceu os deveres do Estado na formação profissional. O Estado é responsável por

garantir o acesso dos cidadãos à formação profissional para que todos possam adquirir e atualizar permanentemente os seus conhecimentos e competências após a sua entrada na vida activa, e por prestar apoios públicos ao funcionamento do sistema de formação profissional (Artigo 6º, nº 1, p.926).

Especificamente para o caso dos docentes, em 2014, pelo Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro, registaram-se alterações aos objetivos da formação contínua, o que constituiu alterações no sistema, orientado para não só reforçar conhecimentos e capacidades dos docentes, a fim de melhorar o desempenho profissional, mas também para valorizar as necessidades e prioridades da formação nas escolas e no desenvolvimento dos professores (p. 1286). De acordo com esta legislação, o objeto geral da formação contínua passa por definir o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio. Neste sentido, a formação contínua possibilita a melhoria da qualidade do ensino e articula-se com os objetivos da política educativa nacional (Artigo 1.º, p. 1287). De acordo com o que refere o mesmo Decreto-Lei, no Artigo 6º, a formação contínua engloba as seguintes modalidades: cursos, oficinas, círculos de estudos e ações de curta duração. Estas modalidades são objeto de regulamentação própria da responsabilidade do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) (Artigo 6º, p. 1287).

Na investigação de Araújo e Esteves (2017), alguns professores entrevistados expressaram a procura espontânea pela formação contínua, com a finalidade de aprofundar o conhecimento na área do trabalho profissional. Esta formação contínua incluiu ações breves ou cursos (de pós-graduação) na universidade ou noutras instituições de ensino superior. Complementarmente, Esteves (2016) alerta para a necessidade de valorizar as formas de formação não formal, como a troca de experiência com os colegas nas reuniões na escola, a educação a distância por meio das tecnologias da informação e da comunicação, e a criação de comunidades de aprendizagem. Neste sentido, é importante considerar a formação contínua de professores formal (os tradicionais cursos ou ações de formação), mas também a não formal e a informal, aquela que é desenvolvida pela experiência, embora não seja certificada.

1.3. Modelos de formação contínua

Esteves (2016, p. 138) entende o modelo como “uma matriz de convicções e assunções acerca da natureza e das finalidades da educação escolar, do trabalho do professor, dos professores e da sua formação que molda formas específicas de prática na formação de professores”. Tendo por referência a aceção da autora referida, identificar os modelos de formação contínua de professores permite analisar as práticas concretas de formação, relacionadas com o contexto de trabalho e as atividades profissionais dos docentes.

Esteves (2016) identifica quatro modelos de formação contínua em função das finalidades a que esta deve atender:

- Modelo do défice: neste modelo, a principal finalidade é complementar e atualizar os conhecimentos que os professores têm que são considerados insuficientes ou obsoletos. As modalidades de formação são neste caso bastantes escolarizadas, como cursos, seminários e módulos, desenvolvidas num formato mais tradicional, em sala de aula, ou com o apoio de tecnologias da informação e da comunicação, sob a forma de educação a distância. Este é o modelo assumido por muitas entidades de trabalho.
- Modelo do crescimento: neste modelo, a finalidade mais importante é promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. É imprescindível que as ações de formação contínua se centrem nos interesses e desejos dos professores.
- Modelo da mudança: neste modelo, o objetivo é levar os professores a mudanças ou inovações curriculares ou outras que permaneceram durante muito tempo inalteradas. Essas mudanças são preconizadas pelas autoridades educativas, mas nunca foram concretizadas ou os professores resistiram a que estas alterações ocorressem.
- Modelo da resolução dos problemas: neste modelo, a finalidade é ajudar a identificar problemas num dado contexto e perceber as aprendizagens que podem ser desenvolvidas quando se procura uma solução para os problemas identificados. A formação contínua dos professores retoma esses problemas de modo a que possam ser resolvidos total ou parcialmente.

A proposta de Lesne (1984) divide-se em três abordagens, construídas a partir do lugar ou papel do formando nas ações de formação:

- O formando como objeto de formação: a ação de formação remete para um modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo e orientação normativa. Neste modo, o formando é considerado um ignorante, apenas aceitando o saber e o poder de decisão do formador.
- O formando como sujeito da formação: a ação de formação assenta num modo de trabalho pedagógico de tipo iniciativo e orientação pessoal. O formando é o ator da formação contínua, ao mesmo tempo que desempenha um papel na aquisição dos saberes em que está interessado em desenvolver.

- O formando como agente de transformação social: a ação de formação baseia-se num modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo, centrado na inserção social e profissional. O formando torna-se um elemento constitutivo da realidade social e profissional para procura transformá-la.

Costa (2004) apresenta uma nova proposta baseada em dois modelos teóricos de formação. A autora refere-se ao modelo clássico de formação contínua de professores, pensado a partir do ensino universitário. Este primeiro modelo inclui a participação em cursos, simpósios, congressos e encontros que contribuem para a renovação ou o aperfeiçoamento dos conhecimentos e técnicas da prática docente. Este modelo visa resolver os problemas encontrados nas práticas do cotidiano. A segunda proposta é o modelo construtivista. A mesma autora menciona as novas tendências de formação contínua na atualidade, que “tratam de uma formação voltada para o professor reflexivo e tem como eixo central a própria escola” (Costa, 2004, p. 70). Estas tendências levam em consideração as diferentes necessidades dos professores e o contexto do trabalho – a escola. Nestas tendências, as práticas de formação contínua devem basear-se em três eixos: a escola vista como lócus de formação contínua; a valorização dos saberes docentes; e a consideração dos ciclos de vida profissional dos professores. É importante considerar que os modelos não existem de maneira isolada e sempre podem ocorrer uma relação entre eles (Esteves, 2016; Costa, 2004). Por isso, nesta dissertação consideram-se as referidas abordagens teóricas na interpretação dos dados recolhidos.

2. Necessidades de formação

Nesta parte, abordamos os conceitos de necessidade, necessidade de formação e análise de necessidades de formação, a partir dos diferentes pontos de vista. Deste modo, determinamos as definições em relação às necessidades de formação usadas nesta dissertação e identificamos os modelos de análise de necessidades que nos permitem posteriormente recolher e analisar dados empíricos, através de entrevistas.

2.1. O conceito de necessidade

O conceito de necessidade é polissémico, ambíguo e de grande abrangência. Pode ser usado para designar diversos fenómenos, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, a necessidade de algo ou uma exigência (Rodrigues & Esteves, 1993). Geralmente, as

definições de necessidade sempre mostram a relação entre o estado atual e o estado desejado (Rodrigues, 2019).

O termo necessidade tem duplo significado. Por um lado, é algo que tem de ser, é imprescindível ou inevitável; por outro lado, podemos considerá-lo como um juízo de valor dos sujeitos num dado tempo e contexto (Rodrigues & Esteves, 1993). Como Estrela et al (1998) referem, as necessidades são “representações construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando a concepção de estados desejados, geradores de desejos de mudança e de necessidade, como mais adequados que os atuais” (p.130). Dessa forma, a necessidade apresenta um caráter subjetivo, resultando dos valores e da interação que se estabelece em contexto e tempo determinados (Rodrigues & Esteves, 1993).

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), quanto às necessidades fundamentais ou indispensáveis à sobrevivência e ao desenvolvimento humanos, estas podem ser integradas em cinco categorias: necessidades fisiológicas, necessidades de segurança, necessidades de pertença, necessidades de estima e necessidades de realização pessoal¹¹. De entre estas, as primeiras duas têm em vista a sobrevivência e as restantes são necessidades da vida social. Do ponto de vista dos indivíduos, as necessidades específicas podem ser representadas pelas expectativas, pelos desejos, pelas preocupações e pelas aspirações das pessoas, dependendo dos contextos histórico-sociais concretos em que os sujeitos se situam. Neste caso, as necessidades podem ser classificadas em dois tipos: umas são preocupações que apontam para a situação atual; e outras são expectativas para a situação ideal e “traduzem os meios susceptíveis de satisfazer as aspirações e os desejos” (p.14).

Adicionalmente, as necessidades não são realidades estáticas e permanentes, mas estão em evolução dinâmica, embora deixem de existir quando são atendidas; neste caso, novas e diferentes necessidades surgirão (Estrela et al, 1998). É também importante notar que embora desejos e necessidades sejam sinónimos, os dois conceitos não devem ser confundidos. Nas empresas, por exemplo, ou noutras organizações de trabalho, como nas escolas, em muitos casos, os trabalhadores não possuem capacidade de auto-avaliação ou não foram ajudados a identificar problemas potenciais relativos ao trabalho desenvolvido. Neste caso, quando se verificam necessidades de formação, são necessidades objetivas (Meignant, 1999), identificadas por outros, a partir de instrumentos de avaliação muito diversos.

¹¹ Estas necessidades baseiam-se na pirâmide de necessidades de Maslow, incluindo as fisiológicas, de segurança, afeto, estima e as de autorrealização (Maslow, 1943, 1954, cit. in Rodrigues & Esteves, 1993, p.13).

2.2. O conceito de necessidade de formação

A necessidade de formação é, em termos simples, uma necessidade que pode ser satisfeita por via da formação (Rodrigues, 2019). As necessidades de formação resultam das lacunas entre capacidade atual dos participantes e capacidade desejada, que podem ser transformadas na necessidade de formação¹².

Com base nas definições mencionadas anteriormente, a necessidade de formação pode ser entendida nos seguintes três aspetos, enquanto construção mental

- que representa a situação atual, eventualmente percebida como lacunar ou problemática;
- que representa a situação desejada, marcada por um desejo ou interesse de desenvolvimento;
- que representa os meios disponíveis da formação para aproximar a situação atual da situação desejada (Rodrigues, 2019).

No pensamento de Meignant (1999), a necessidade de formação surge do processo entre os diferentes atores interessados sobre os efeitos que a formação deve suprir. Segundo este sentido, de cariz pragmático, destaca-se a dimensão social da necessidade, favorecendo um compromisso entre os agentes envolvidos; uma outra é a dimensão operacional, através da qual uma ação de formação deve atingir efeitos determinados através de um acordo. Há três grupos de fatores que são essenciais para o processo de analisar necessidades: 1) os actores; 2) as metodologias disponíveis; e 3) o desenrolar das operações no tempo (p.100).

Meignant (1999) refere ainda fatores que induzem às necessidades de formação. Esses fatores dependem do ambiente externo e interno da empresa. Em relação ao ambiente externo, são as exigências dos clientes, as estratégias dos concorrentes, as novas técnicas que aparecem no mercado e as políticas ou leis que influenciam a geração das necessidades de formação. No que remete para o ambiente interno, são os projetos, a política social das organizações de trabalho e as expectativas dos indivíduos-trabalhadores que vão induzir necessidades de formação. O último fator é a oferta de formação, assim como o financiamento para a

¹² Segundo a publicação *Manual on Training Needs Assessment, Project on Improvement of Local Administration in Cambodia* (PILAC), do Ministry of Interior e da Japan International Cooperation Agency (sem data), consultado em https://www.jica.go.jp/project/cambodia/0601331/pdf/english/3_TNA_02.pdf, a 5 de outubro de 2020.

realização de formação (p.113). Então, para identificar as necessidades de formação, é preciso analisar três fontes de informação: 1) as características do posto de trabalho; 2) as exigências do posto (atual e/ou futuro) de trabalho; e 3) o ponto de vista dos assalariados (p.115).

Estrela, Madureira e Leite (1999) afirmam que o conceito de necessidade de formação remete para o “conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores, no desenvolvimento do processo pedagógico” (p. 32). Neste sentido, centra-se na análise dos aspetos deficitários no desenvolvimento profissional dos professores, envolvendo a reflexão sobre a situação vivida pelos professores naquele momento e a consciencialização para a situação desejada. Segundo as mesmas autoras, as necessidades de formação contínua podem ser entendidas a partir de duas perspetivas distintas, determinadas pelos referentes através dos quais se avalia a existência da necessidade. Por um lado, as necessidades manifestam-se através de “problemas, dificuldades, carências que se revelam no decurso da ação docente” (p. 29). Neste sentido, as necessidades são objetivas, evidentes e fáceis de identificar. Por outro lado, surgem “das dificuldades, dos problemas, das carências e também dos desejos e interesses que os professores sentem relativamente ao ensino” (p. 29). Assim, as necessidades são igualmente realidades subjectivas, mutáveis e dinâmicas.

No caso concreto das necessidades de formação contínua dos professores, estas podem ser concebidas a partir de cinco diferentes níveis: 1) o nível individual de cada professor; 2) o nível dos diferentes grupos profissionais em que os professores se inserem; 3) o nível de escola; 4) o nível da atividade profissional; e 5) o nível institucional mais geral (Rodrigues, 2019).

Tendo em conta as definições e os vários pontos de vista acima referidos, neste estudo podemos definir as necessidades de formação como as discrepâncias entre os saberes, competências e atitudes dos indivíduos e as exigências da profissão, por exemplo, que podem ser percebidas por eles, e assim produzem uma procura de conteúdos, modalidades, tempo, métodos de avaliação de formação, etc., bem como as expectativas das pessoas quanto à situação ideal e ao seu trabalho futuro.

2.3. Análise de necessidades de formação

Uma das etapas principais no desenho de um projeto de formação é a identificação das necessidades, através de um diagnóstico. Assim, “O diagnóstico, ou análise de necessidades,

é sempre definido como a identificação dos níveis de não-correspondência entre o que está (a situação presente) e o que ‘deveria estar’(a situação desejada)” (Guerra, 2002, p.132).

De acordo com Sleezer (1993), a análise das necessidades de formação é o processo pelo qual os profissionais de formação classificam as necessidades de formação, ajustam e combinam os recursos necessários para conduzir a formação com os recursos efetivamente disponíveis, e concebem um programa de formação prática. Zhao e Liang (2012) afirmam que a análise das necessidades de formação refere-se à identificação e discussão sistemática da situação organizacional e dos conhecimentos, competências e atitudes dos seus membros, utilizando métodos e técnicas para determinar se a formação é necessária, quem precisa dela e que características pode apresentar, antes ainda de se planear e conceber programas de formação.

Para um plano de formação, é necessário identificar as necessidades de formação e decidir sobre as características da formação para satisfazer a necessidade. Assim, a análise das necessidades de formação é definida neste estudo como uma investigação que assenta na análise sistemática da situação organizacional e da estrutura e nível de conhecimentos existentes, competências e atitudes dos seus membros, utilizando vários métodos e técnicas. Isto é realizado antes de planear e conceber objectivos de formação, assim como programas, a fim de se determinar a formação que é necessária, quem precisa de formação e que formação pode ser desenvolvida.

2.4. Modelos de análise de necessidades

Existem diferentes modelos de análise de necessidades. A opção por um modelo depende do âmbito do estudo, dos objetivos e dos recursos disponíveis. Os modelos “diferenciam-se pelo conceito de necessidade que adoptam, pelo papel atribuído aos intervenientes no processo de identificação e de avaliação, pela centração na resolução de problemas para sobrevivência dos sistemas ou para a sua transformação, pelo grau de confiança e validade, pelos métodos e técnicas sugeridos” (Rodrigues & Esteves, 1993, p. 130).

Segundo a proposta de McKillip (1987, cit. in Rodrigues e Esteves, 1993), podem ser distinguidos três modelos de análise de necessidades:

- O modelo de discrepâncias: este modelo é o mais usado na determinação e na avaliação de necessidades no campo educativo. Define o conceito de necessidade como discrepância. Este processo de avaliação tem três fases: numa primeira fase, determinam-se os objetivos. Os objetivos determinados são o que “deve ser”, ou seja,

as condições desejadas; na segunda, procura-se medir as condições existentes ou estado atual (o que é); no final, verifica-se a identificação das discrepâncias entre o que deve ser e o que é. Os autores referidos apresentam vantagens e desvantagens deste modelo. Sobre as vantagens, este modelo permite a integração de informação sobre o que deve ser e o que é e facilita a tomada de decisão. Em relação às desvantagens, neste modelo a análise de necessidades assemelha-se a um processo de avaliação sumativa, com padrões cujo valor nunca é discutido.

- O modelo de *marketing*: a análise de necessidades é um processo de feedback que as organizações usam a fim de conhecerem e de se adaptarem às necessidades dos seus clientes. Pode ser entendido como um meio de sobrevivência e de crescimento das organizações, principalmente tendo em conta os valores dos seus clientes.
- O modelo de tomada de decisão: este modelo resulta da adaptação do MAUA - *multiattribute utility analysis* - à pesquisa aplicada e explicita os valores e o papel que os decisores desempenham na análise de necessidades¹³.

No campo da formação profissional, Barbier e Lesne consideram a análise de necessidades como uma prática que visa o estabelecimento de objetivos de formação. Neste sentido, podem diferenciar-se três modos fundamentais de determinação e de análise de necessidade de formação (Barbier e Lesne, 1986, cit. in Rodrigues & Esteves, 1993, p.32):

- Modo de determinação decorrente das exigências de funcionamento das organizações, realizado por especialistas;
- Modo de determinação a partir da expressão das expectativas dos indivíduos ou grupos;
- Modo de determinação segundo os interesses sociais nas situações de trabalho, feita pelos parceiros sociais.

A partir dos modelos identificados, nesta dissertação usou-se principalmente o modelo de discrepâncias, complementado com o modo de determinação de necessidades a partir da expressão das expectativas dos indivíduos ou grupos, de modo a analisar as necessidades de formação contínua dos professores que trabalham nas escolas chinesas em Portugal. Por um lado, pretendemos conhecer a opinião dos professores acerca das ações de formação contínua

¹³ Segundo Rodrigues e Esteves (1993), este modelo passa por o que os decisores avaliam e selecionam para resolver um problema complexo com múltiplos atributos, que pode mesmo incluir múltiplas soluções.

recentemente frequentadas. Por outro lado, queremos perceber as expectativas dos professores em relação às ações de formação contínua no futuro. Finalmente, as discrepâncias entre estes dois pólos podem ser identificadas como as suas necessidades de formação contínua, tendo em conta as entidades nas quais estes professores trabalham.

3. Desenvolvimento profissional dos professores

Nesta parte abordam-se teorias e modelos em relação ao desenvolvimento profissional dos professores. Procuramos conhecer as transformações nas atitudes e práticas pedagógicas dos professores durante os processos de aprendizagens e desenvolvimento, por exemplo, na participação das ações de formação. Discutimos fatores que produzem estas mudanças com o propósito de pensar a concepção de um plano futuro de formação de professores de chinês em Portugal.

3.1. O conceito de desenvolvimento profissional docente

Almeida (2018) explica cada um dos termos que compõem a expressão "desenvolvimento profissional". Desenvolvimento é um termo complexo, mas obviamente com uma orientação positiva, que envolve as noções de “mudança, aprendizagem, continuidade, transformação, aperfeiçoamento”, etc. A definição de profissional está mais relacionado com a carreira e o trabalho e implica “os conceitos de profissão, de profissionalismo, de profissionalidade e de identidade profissional” (p. 57).

Considerando o papel dos professores como profissionais do ensino, tornar-se professor exige a aquisição de formação inicial de professores e inclui os processos das aprendizagens e práticas ao longo do tempo, com a finalidade de conquistar os saberes e competências profissionais que são fundamentais para a profissão docente. Hoje em dia, com as mudanças aceleradas na sociedade, temos também de salientar a necessidade de promover permanentemente a ampliação, aprofundamento e melhoria de competência profissional e pessoal dos professores (Marcelo, 2009).

Em relação à compreensão do desenvolvimento profissional dos professores, Hoyle (2006) considera que é o processo de actualização e enriquecimento dos seus conhecimentos e competências em cada fase da sua carreira profissional, a fim de alcançar melhores resultados nas práticas de ensino. De acordo com Perry (2006), o desenvolvimento profissional dos professores envolve a melhoria contínua das competências profissionais, a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos, a renovação e o reforço das suas ideias educativas e

experiências inovadoras. É o processo de crescimento e progresso dos professores individuais nas suas vidas profissionais. Marcelo (2009) reflete que é o processo de desenvolvimento dos professores que iniciam a sua atividade profissional tendo em vista tornarem-se professores peritos, em que podem passar por diferentes e inter-relacionadas etapas no seu processo de aprender a ensinar, desde a formação inicial, à formação contínua e às aprendizagens que desenvolvem ao longo da vida. Do ponto de vista de Desimone (2009), o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo e em desenvolvimento, que integra as atividades diárias de ensino-aprendizagem dos professores. Neste processo, pode, além de melhorar os seus conhecimentos e competências e aperfeiçoar as práticas profissionais, contribuir para as transformações nas crenças, nos valores e na cognição enquanto professor. Mais especificamente, Silva (2000) refere que o desenvolvimento profissional diz respeito a três dimensões: a do saber, sobre os conhecimentos específicos de uma determinada disciplina; a do saber-fazer, sobre as ações dos professores e competências profissionais relacionadas com as práticas pedagógicas; e a do saber-ser, designadamente saber tornar-se e sobre o desenvolvimento pessoal em relações interpessoais, auto-percepção, motivações e expectativas. Resumindo, nas perspetivas de diferentes autores, estes concentram-se no desenvolvimento profissional dos professores individuais. Por um lado, o desenvolvimento profissional dos professores pode ser concebido como o processo de crescimento que decorre do percurso profissional docente. Por outro lado, o resultado do seu desenvolvimento é a realização de um nível desejado enquanto professores peritos, incluindo as dimensões do conhecimento, das competências e atitudes profissionais. Deste modo, nesta dissertação, consideramos o desenvolvimento profissional como um processo de mudança que se relaciona com as qualidades inerentes a ser professor, as práticas profissionais e o seu contexto de trabalho. É um processo de aprendizagem e atualização dos conhecimentos e melhoria das competências profissionais dos indivíduos, tanto para alcançar as condições e exigências fundamentais para se tornar professor, como para promover continuamente o conhecimento, as competências profissionais e atitudes para serem professores peritos e se ajustarem às mudanças rápidas da sociedade. No quadro do desenvolvimento profissional, o contexto de trabalho revela a sua importância, dado que pode promover ou constringer a aquisição de conhecimentos e capacidades dos docentes. Assim, para lá da dimensão individual, a dimensão organizacional e coletiva do desenvolvimento profissional terá de ser também considerada.

3.2. Modelos de desenvolvimento profissional docente

Como referido acima, o desenvolvimento profissional dos professores traz não só a melhoria no conhecimento, mas também as mudanças das suas percepções e as práticas de ensino. Neste sentido, podem ser encontrados diversos modelos de desenvolvimento profissional docente que nos ajudam a compreender os processos de mudança nos docentes e perceber o que promove essas transformações.

Guskey (1986) pensa que os programas de desenvolvimento profissional estão relacionados com as transformações nas crenças e atitudes dos professores e nas suas práticas em sala de aula. De acordo com a proposta do modelo linear, verifica-se a relação entre estes fatores (conforme Figura 1): após a participação de formação de professores, podem ser adoptadas novas práticas em sala de aula, o que pode melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos e, eventualmente, se traduzir em mudanças nas crenças e atitudes dos professores.



Figura 1: Modelo linear do processo de mudanças dos professores

Fonte: Guskey, 1986, p. 7. (Tradução Própria)

Este modelo sugere que as mudanças nas crenças e atitudes dos professores só podem ocorrer uma vez evidenciadas mudanças nos resultados de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, os programas de desenvolvimento profissional devem ter como objetivo aperfeiçoar os conhecimentos e competências dos professores, o que é favorável para melhorar as suas práticas de ensino e a aprendizagem dos estudantes. Este é um elemento chave para alcançar as mudanças nas percepções docentes.

Com base no modelo de Guskey, em 1993, Clarke e Hollingsworth desenvolveram o modelo inter-relacionado (Clarke e Hollingsworth, 2002) (conforme Figura 2). Neste modelo salienta-se os quatro domínios que influenciam o desenvolvimento profissional dos

professores: domínio pessoal, domínio das práticas, domínio das consequências e domínio externo¹⁴.

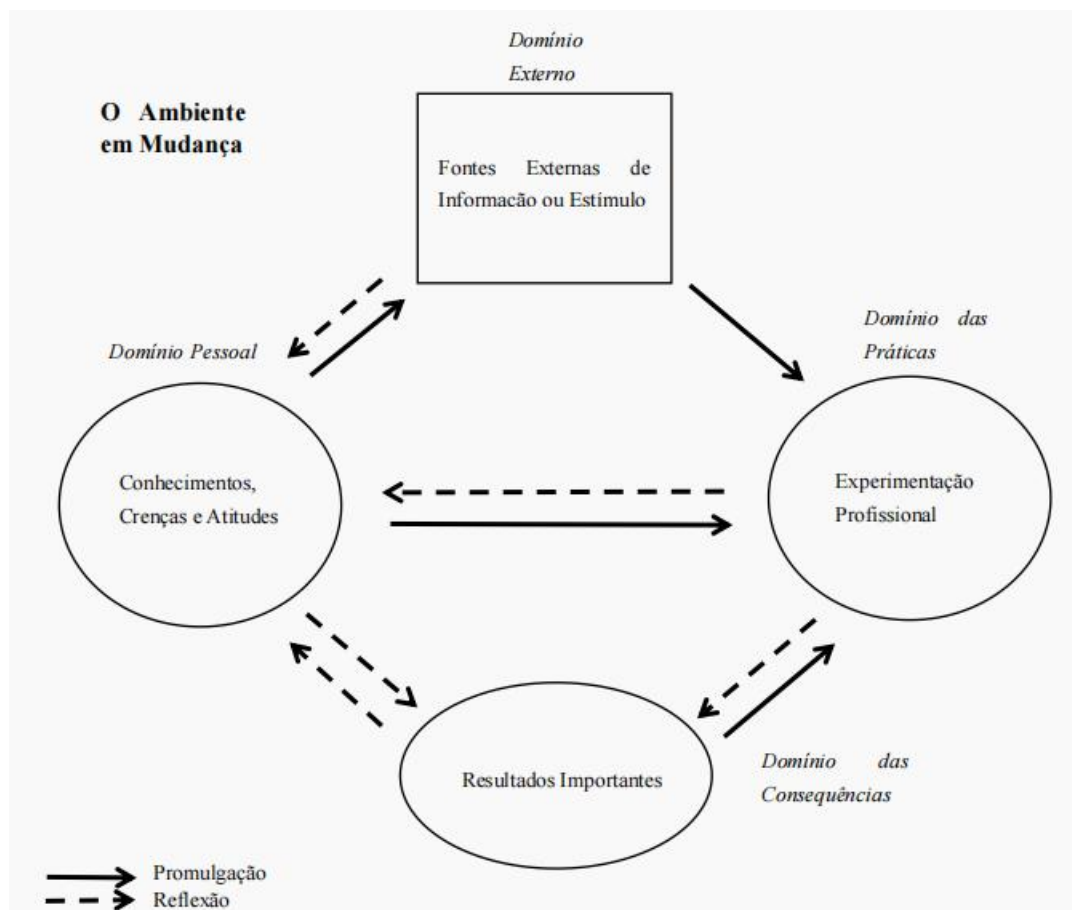


Figura 2: Modelo inter-relacionado do processo de mudanças dos professores
Fonte: Clarke e Hollingsworth, 2002, p. 951. (Tradução própria)

Segundo os autores, o que liga estes domínios são os processos de reflexão (linhas tracejadas) e de promulgação (linhas contínuas). Por isso, este modelo enfatiza o papel subjetivo dos professores. Atuam como aprendentes ativos, também refletindo nas ações de formação profissionais e nas práticas de ensino, para promover o desenvolvimento profissional. Além disso, considera-se também o impacto das mudanças no contexto de escola, que incluem acesso aos programas de desenvolvimento profissional, os recursos e equipamentos disponíveis, suportes à comunicação e à reflexão entre os colegas, etc. Estes fatores

¹⁴ Os fatores envolvidos nestes quatro domínios são: o domínio pessoal (conhecimentos, crenças e atitudes do docente), o domínio das práticas de ensino (experimentação profissional), domínio das consequências (os resultados da aprendizagem dos alunos) e o domínio externo (fontes externas de informação ou estímulo).

contextuais podem ser oportunidades ou constrangimentos ao desenvolvimento profissional dos professores.

Adicionalmente, temos em conta o modelo proposto por Opfer, Pedder e Lavicza (2011) que destaca a importância do contexto escolar nas mudanças dos professores (conforme Figura 3).

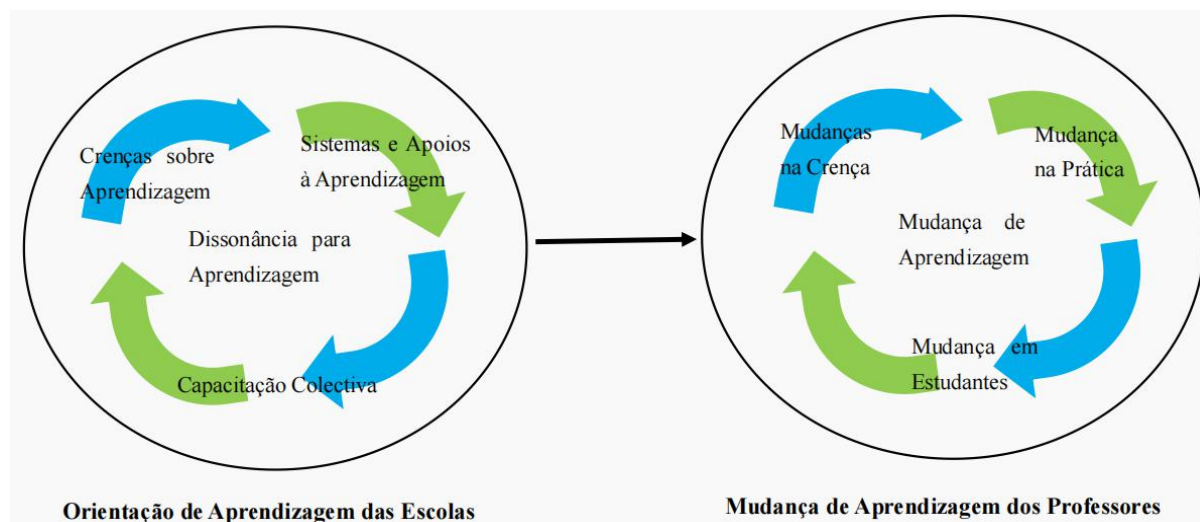


Figura 3: A influência da orientação escolar de aprendizagem na mudança de aprendizagem dos professores

Fonte: Opfer, Pedder e Lavicza, 2011, p. 197. (Tradução própria)

Este modelo inclui os dois ciclos de desenvolvimento: a orientação da organização escolar relativamente à aprendizagem e a mudança através da aprendizagem docente. Demonstra que as mudanças dos professores são influenciadas tanto pelos fatores pessoais, como mencionado anteriormente no modelo de Guskey, como pela orientação da organização escolar relativamente à aprendizagem (crenças sobre aprendizagem, sistemas e apoios à aprendizagem, capacidade da organização de trabalho para fomentar a aprendizagem colectiva). No processo de desenvolvimento profissional dos professores, as escolas em que os professores trabalham podem criar oportunidades contínuas de aprendizagem, encorajar a comunicação e colaboração entre os docentes e fornecer sistemas e apoios formais, que contribuam para o desenvolvimento tanto do professor individual como da organização da escola.

A partir dos modelos referenciados, o processo de desenvolvimento profissional dos professores pode passar do modelo linear simples para o modelo interativo complexo. Os fatores que contribuem para as mudanças em conhecimentos, competências profissionais e crenças dos professores podem incluir um único programa de desenvolvimento profissional

docente para momentos e circunstâncias diversos, tais como a reflexão e prática de ensino dos próprios professores e o ambiente da comunidade escolar em que vivem.

III. Enquadramento metodológico

O presente capítulo apresenta os objetivos deste estudo, assim como explica os métodos e procedimentos utilizados no processo de investigação. Primeiro, descreve-se o problema e as questões orientadoras de investigação e apresentam-se os objetivos específicos na procura da resposta às questões referidas. A seguir é justificada a opção pelas abordagens qualitativa e interpretativa. É também feita uma caracterização dos inquiridos participantes. Além disso, explicamos as técnicas e procedimentos da recolha e do tratamento de dados. Finalmente, temos em conta os princípios de ética seguidos nesta investigação.

1. Questões da investigação

O ensino de chinês fora da China inclui formas de educação segundo o modelo escolar que utiliza o idioma e a cultura chinesa como principais meios de desenvolvimento curricular, com intenção de fomentar a identificação e o apreço dos estudantes por este país. Assim, este ensino tem como objetivos:

- ensinar a língua chinesa aos descendentes de imigrantes chineses e outros interessados a viver em países outros que não a China;
- promover a identidade cultural e linguística da comunidade chinesa no estrangeiro;
- fomentar a manutenção do elo ao país de origem.

Os professores que ensinam chinês no estrangeiro têm a responsabilidade de promover a aprendizagem deste idioma junto dos alunos de origem chinesa e outros e a missão de difundir a cultura chinesa, correspondendo no primeiro ponto desta dissertação.

Apesar do interesse das entidades que promovem o ensino de chinês, estes estabelecimentos educativos ainda não estão integrados no sistema nacional de educação de Portugal e, por isso, o ensino do chinês promovido por estas instituições não faz parte do ensino regular português. Por esta razão, a maioria dos indivíduos que ensinam o chinês nestas entidades não são professores de formação inicial, nem foram especificamente formados para tal tarefa profissional, através de ações de formação estruturadas e longas. Por este motivo, uma das dificuldades das escolas chinesas em Portugal é a falta do corpo docente formado para o efeito. Globalmente, as equipas dos professores que podem ser encontradas nas diferentes

entidades de ensino de chinês são compostas por dois grupos: estudantes internacionais da China e imigrantes chineses a viver em Portugal. Habitualmente, os estudantes internacionais não lecionam por um tempo longo, dado que estudam e permanecem poucos anos neste país. Por esta razão, não é possível garantir a estabilidade da equipa docente no caso destes professores. Quanto aos outros professores, a grande parte dos imigrantes chineses em Portugal que trabalham na escola estão a tempo parcial, partilhando este trabalho com outros. Adicionalmente, a formação académica e a formação contínua de alguns destes professores são muito variadas e não contribuem para o desenvolvimento da profissão docente. Por isso, as escolas chinesas em Portugal poderiam organizar ativamente formação contínua de professores, voltada para promover o desenvolvimento de conhecimentos e competências profissionais e a construção da identidade profissional dos professores de chinês no exterior. Com o apoio do governo chinês e das organizações que promovem o ensino da língua e da cultura chinesa fora da China, algumas ações de formação têm sido oferecidas a estes professores. Quanto às formas da formação de professores, tradicionalmente ela é efetuada após um convite do governo chinês. Depois deste convite, os futuros professores de chinês no exterior permanecem na China para receber formação de curto prazo. Complementarmente, a China envia especialistas e professores voluntários para ensinar no estrangeiro por um curto período de tempo ou pode cooperar com escolas e instituições locais no estrangeiro para organizar as aulas aí ministradas. Na atualidade, emerge também uma outra forma de desenvolver formação para estes professores no estrangeiro, através da educação a distância. Mas a participação dos professores nestas ações de formação não é muito elevada, como foi possível perceber pelas entrevistas efetuadas¹⁵.

Neste contexto, levanta-se a seguinte pergunta da investigação: Quais são as necessidades de formação contínua dos professores que trabalham em escolas chinesas em Portugal? Como referido no enquadramento teórico, para analisar as ações de formação contínua dos professores de chinês, devemos ter em conta as suas práticas pedagógicas nas escolas e as suas necessidades de formação. Nesta investigação, consideramos as necessidades como o conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores, no desenvolvimento do processo pedagógico (Estrela, Madureira & Leite, 1999). Como vimos, as necessidades de formação são subjetivas, dinâmicas e mutáveis, resultantes de sentimentos ou aspirações relativas às atividade profissional, sentidas num contexto

¹⁵ Como referido pelas Entrevistadas *A* e *F*.

específico e num tempo determinado. É neste contexto que surgem as seguintes questões orientadoras deste estudo que decorrem da pergunta de investigação:

- Que dificuldades sentem os professores no seu trabalho enquanto docentes, nas aulas *on-line* (no contexto da pandemia COVID-19) e presenciais (que pudessem ser eventualmente solucionadas através de formação contínua)?
- Que opiniões têm os professores de chinês inquiridos sobre as ações de formação contínua frequentadas nos tempos mais recentes?
- Que expectativas possuem relativamente a ações de formação contínua que venham a frequentar no futuro?
- Que relação estabelecem entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores de chinês que estejam neste momento (em 2021) a trabalhar em Portugal?

2. Objetivos da investigação

Para responder a estas questões, os objetivos seguintes foram definidos:

- Objetivo geral: Realizar um diagnóstico das necessidades de formação contínua, a partir de entrevistas, a professores que ensinam chinês em escolas chinesas em Portugal.
- Objetivos específicos:
 - Conhecer opiniões dos professores acerca das dificuldades no seu trabalho;
 - Recolher opiniões dos professores acerca das ações de formação contínua frequentadas;
 - Identificar as expectativas dos professores relativamente a futuras ações de formação que estes professores venham a frequentar;
 - Estabelecer relações entre formação contínua de professores e desenvolvimento profissional a partir das opiniões dos inquiridos.

3. Opções metodológicas

Um paradigma refere-se a um conjunto de conceitos ou proposições, que orientam o pensamento e a investigação (Bogdan & Biklen, 1994, p. 52). É uma perspectiva teórica sobre o modo como entender e estudar o mundo; baseia-se na orientação teórica que resulta nas abordagens e técnicas a utilizar na investigação. Existem três paradigmas de investigação em educação: positivista, interpretativo e crítico. O paradigma positivista da investigação

ênfatiza conhecer os factos objectivos e as relações causais para prever, explicar e controlar fenômenos humanos. O paradigma interpretativo realça a construção e a interpretação dos significados que são atribuídos pelos sujeitos investigados às suas ações concretas. O investigador deve conhecer o mundo subjetivo dos participantes da investigação, tendo em conta o contexto da interação que se estabelece com a entrevista, por exemplo. O paradigma crítico centra-se na desocultação dos preconceitos que os sujeitos expressam, com a intenção de permitir aos humanos e transformar a sociedade. Estes paradigmas dão origem a dois tipos de investigação. O positivismo está na base do primeiro paradigma, privilegiando a investigação quantitativa, e dois outros são basilares na investigação qualitativa (Amado, 2014).

Esta dissertação consiste num estudo qualitativo, inscrito no paradigma interpretativo. Como referido anteriormente, o foco desta investigação é a análise das necessidades de formação contínua dos professores que trabalham nas escolas chinesas em Portugal. Neste caso, a pesquisa ênfatiza a compreensão do mundo subjetivo dos professores, centrando-se nos aspetos de “crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções” (Amado, 2014, p. 40). Além disso, percebemos que as necessidades dos professores participantes estão em constante mudança, sendo produtos resultantes de interações com outros atores sociais entre si e com o contexto de trabalho (Saunders, Lewis & Thornhill, 2009; Amado, 2014).

Neste trabalho, quanto ao processo de analisar as necessidades dos professores, é importante partir dos pontos de vista dos mesmos. Seguindo o paradigma interpretativo, a investigação começa com indivíduos e passa por compreender significados e interpretações atribuídos pelos mesmos ao mundo que os rodeia e às suas ações concretas (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Em relação aos investigadores, estes têm de adotar uma postura empática e levar a cabo esforços para compreender o mundo social dos participantes na investigação e interpretar as suas perspetivas (Saunders, Lewis & Thornhill, 2009). Adicionalmente, as necessidades dos professores são subjetivas e dinâmicas, dificultando por isso o recurso à forma de teste experimental ou medição. A fim de observar e refletir autenticamente sobre as perceções das pessoas, os investigadores podem frequentar o contexto natural e profissional¹⁶ a que os sujeitos de estudo pertencem (Bogdan & Biklen, 1994).

Deste modo, consideramos que a abordagem qualitativa é mais adequada ao nosso trabalho, tendo como objetivo de “compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 287). Esta abordagem permite-nos

¹⁶ A autora desta dissertação é ela própria professora de chinês em Portugal desde há vários anos.

conhecer as próprias perspectivas que recolhemos dos sujeitos, para que posteriormente possam ser interpretadas de forma indutiva. Além do mais, a abordagem qualitativa envolve recolher dados descritivos, podendo estes ser registados em forma de palavras, imagens ou vídeos (Bogdan & Biklen, 1994). Correspondente ao nosso trabalho, procuramos analisar as necessidades de formação contínua a partir dos pontos de vista dos professores participantes neste estudo. Assim, podemos recorrer ao discurso direto destes professores para compreender os significados e interpretações que estes atores atribuíam às suas ações. Nesta situação, de acordo com os mesmos autores (Bogdan & Biklen, 1994), os investigadores qualitativos devem entrar no local de pesquisa da forma mais natural possível e conduzir a interação com os sujeitos da investigação. Devem observar e compreender os dados no contexto natural em que ocorrem. Contudo, o presente trabalho não foi totalmente realizado no contexto real em que os professores de chinês em Portugal trabalhavam, dado que as escolas tinham sido encerradas devido a Covid-19 e adoptaram o ensino à distância. Desta forma, escolhemos também a forma *on-line* de conversar para desenvolver a nossa pesquisa.

3.1. Estratégias de amostra

Com base em diversos autores (Bogdan & Biklen, 1994; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Saunders, Lewis & Thornhill, 2009), a investigação qualitativa e interpretativa caracteriza-se em pesquisas de pequena escala. Tendo também em consideração restrições orçamentais e constrangimentos de tempo, o nosso trabalho visa compreender as perspectivas dos sujeitos, a partir das representações de uma pequena amostra. Por isso este estudo caracteriza-se pela não-probabilidade da amostragem. A amostra do presente estudo foi constituída a partir de uma população de professores que trabalhavam em instituições de ensino de chinês em Portugal. Todos os professores eram responsáveis pelas aulas de língua chinesa. Não foram estabelecidos critérios excludentes de idade, gênero e anos de serviço.

Não tivemos acesso direto aos entrevistados, o que nos permitiria entrar nas instituições nas quais lecionam e conversar com a população alvo de forma presencial. Para obter os contactos dos professores, escrevemos primeiramente *e-mails* às duas instituições de ensino de chinês que existem em Lisboa e apresentamos o nosso estudo. Pedimos nessa ocasião os contactos de professores a trabalhar naquelas entidades que pudéssemos entrevistar. Conseguimos apenas receber uma resposta positiva¹⁷. Com a ajuda desta responsável, conseguimos os contatos de diretoras de outras duas instituições, localizadas no Porto.

¹⁷ A outra entidade respondeu que não tinha tempo para participar neste estudo.

Através de um processo designado de “bola de neve” (Saunders, Lewis & Thornhill, 2009), obtivemos finalmente os contactos de seis professoras de chinês que foram posteriormente entrevistadas.

Na Tabela 1, algumas informações sobre os inquiridos estão compiladas com base nos dados recolhidos nas entrevistas, como género, idade, habilitações académicas, anos de serviço e nível de ensino (no ano letivo 2020/21).

Tabela 1 - Caracterização das professoras entrevistadas

Inquiridas	Género	Idade	Habilitação Académica	Anos enquanto professora de chinês em Portugal	Nível de ensino ¹⁸ (Ano letivo 2020/2021)
A	Feminino	>40	Licenciatura	10	6º ano
B	Feminino	>30	Mestrado	5	7º ano
C	Feminino	>35	Licenciatura	7	3º e 4º anos
D	Feminino	>40	Mestrado	10	1º e 2º anos
E	Feminino	>20	Mestrado	3	4º ano
F	Feminino	>25	Licenciatura	2	1º ano

Como se pode ver na tabela acima, todas as inquiridas eram de sexo feminino. As suas idades variavam entre os 20 e os 45 anos. Quanto às suas habilitações académicas, possuíam licenciatura ou mestrado em domínios científicos muito diversos. Em relação aos anos de

¹⁸ O ano letivo começa geralmente em setembro e prolonga-se até junho do ano seguinte. Os níveis de ensino dependem do número de volumes do livro didático lecionado neste ano, de acordo com as respostas das inquiridas.

experiência enquanto professoras de chinês em Portugal, quatro entrevistadas possuíam a experiência de mais de 5 anos de experiência e só duas possuíam menos de 4 anos. Os níveis de ensino frequentados nas escolas chinesas em Portugal pelos seus alunos variavam entre o 1º ano e o 7º ano, no ano letivo 2020/21.

3.2. Recolha de dados

3.2.1. Entrevista semi-estruturada

Seguindo estes princípios orientadores, este estudo recorreu à aplicação da técnica de entrevista. Na investigação qualitativa, a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas, pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994), “A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134).

Segundo a proposta de Estrela, Madureira e Leite (1999), a entrevista é a técnica adequada para analisar as necessidades, permitindo “a revelação de sentimentos, a determinação de causas e a descoberta de soluções” (p. 31). Para além da expressão autónoma dos inquiridos, a entrevista é também uma troca intersubjetiva entre investigador e investigado, que pode “fornecer informação mais rica e detalhada no processo de análise de necessidades” (Id.).

Este estudo visou identificar necessidades de formação contínua dos professores que ensinam chinês em Portugal. Para além de recolher informações relevantes dos investigados sobre este tema, também se esperava manter a possibilidade de que novas perguntas pudessem surgir durante as entrevistas em função dos temas que iam sendo discutidos pela entrevistadora e pelas inquiridas, pelo que foi adoptada a técnica da entrevista semi-estruturada.

De acordo com Amado (2014), a técnica de entrevista semi-estruturada é um dos principais instrumentos da investigação qualitativa, que faculta o acesso aos discursos dos indivíduos e aos aspetos não-observáveis, como “opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideais e valores” (p. 211). Além disso, a entrevista semi-estruturada pode provocar a introspeção do entrevistado sobre temas em que talvez não tenha pensado anteriormente (Amado, 2014; Saunders, Lewis & Thornhill, 2009). Este tipo de entrevista, apoiado num guião com questões gerais, permite ao entrevistador uma grande flexibilidade de temas e oferece ao entrevistado as oportunidades de acrescentar informações que não estão contempladas nas questões (Bogdan & Biklen, 1994). Desta forma, preparámos o guião de entrevista (Tabela 2) antes das entrevistas serem conduzidas para servir de instrumento de

recolha de dados de investigação, sendo que este documento serviu de orientação à conversa estabelecida. A condução deste tipo de entrevista exige neutralidade por parte do investigador. Os preconceitos e os valores dos investigadores não devem ser revelados. O entrevistador deve orientar os sujeitos para os temas discutidos de forma adequada e de modo cordial (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Tendo em consideração a dispersão geográfica dos participantes deste estudo e as limitações do confinamento, as entrevistas foram realizadas a distância, por meio da aplicação *ZOOM*. Antes de tudo, fizemos um teste do guião de entrevista, para que pudéssemos verificar a validade das questões colocadas. Com base nas respostas recebidas, foram feitas algumas alterações às perguntas do guião de entrevista para as tornar mais claras e específicas, a fim de alcançar os objetivos previstos nesta investigação¹⁹.

As entrevistas foram realizadas entre março e maio de 2021 e tiveram a duração média de uma hora e meia. Foram seguidos os seguintes procedimentos na realização das entrevistas:

- 1) Informar o inquirido sobre a finalidade, estrutura e duração aproximada da entrevista por *email* e marcar uma data conveniente para a sua participação;
- 2) Solicitar a sua permissão para serem gravadas e posteriormente transcritas, sendo garantido o anonimato das inquiridas;
- 3) Conduzir as entrevistas com base no guião e gravá-las em áudio.

3.2.2. Guião de entrevista

Em relação ao guião da entrevista semi-estruturada, apresentam-se a seguir os objetivos específicos de cada bloco temático. No Bloco A, quisemos legitimar a entrevista, informar o inquirido sobre o tema e os objetivos do nosso trabalho, bem como solicitar a autorização para gravar o áudio da entrevista e registar os conteúdos com garantia do anonimato do inquirido. Sublinhámos também a importância do seu contributo na participação dos inquiridos. No Bloco B, pretendemos caracterizar o inquirido e obter informações pessoais, tal como a idade, o tempo de trabalho enquanto professor de chinês em Portugal, e o nível de ensino dos alunos, no sistema de ensino português. O Bloco C centrou-se no percurso académico das inquiridas. Visámos conhecer a habilitação académica e a especialização estudada ou que possuíam, para perceber a ligação entre a área de estudo e a educação, enquanto área específica de especialização. O Bloco D teve como objetivo analisar a experiência anterior de trabalho das inquiridas, identificando se estava ligada ao trabalho de

¹⁹ Foi desdobrado o percurso formativo em experiências de formação inicial e contínua. As dificuldades encontradas nas práticas de ensino incluíam diversas fases: preparação, desenvolvimento e avaliação de ensino.

professora de chinês. Pretendemos também conhecer o seu contexto de trabalho de então, em que instituição de ensino de chinês em Portugal trabalhava. O Bloco E incidia sobre a formação inicial de professores. Procurámos conhecer a experiência das professoras em relação às ações de formação inicial participadas e analisar o efeito desta formação inicial de professores no trabalho que realizavam. Com o Bloco F, tentámos conhecer quais as ações de formação contínua frequentadas pelas professoras e saber as suas opiniões acerca da formação contínua, tal como motivação, importância e ligação com a formação inicial. No Bloco G, desejámos identificar as dificuldades encontradas pelas professoras inquiridas no seu trabalho e conhecer as opiniões das entrevistadas sobre a solução destas dificuldades, sobretudo se pretendiam resolver estes problemas através de formação contínua. O Bloco H teve a finalidade de identificar as expectativas das professoras relativamente às ações de formação contínua que viessem a frequentar, especificamente sobre os objetivos, os conteúdos, os métodos pedagógicos e as formas da avaliação de formação. No Bloco I, procurámos analisar a relação entre formação contínua e desenvolvimento profissional das professoras inquiridas e saber qual a importância da formação contínua para o seu desenvolvimento profissional. No final, com o Bloco J, quisemos agradecer a participação das inquiridas e questionar se queriam acrescentar outras informações importantes.

Tabela 2 – Guião da entrevista: características

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Questões	Observações
A – Legitimação da entrevista e motivação	I. Legitimar a entrevista e motivar o inquirido.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informar o inquirido sobre o tema e os objetivos da entrevista; 2. Sublinhar a importância do contributo do inquirido; 3. Garantir o anonimato do inquirido; 4. Solicitar autorização para a gravação da entrevista; 	
B - Perfil dos inquiridos	I. Caracterizar o inquirido e conhecer as informações pessoais.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual é o seu ano de nascimento? 2. Há quanto tempo leciona chinês em Portugal? 3. Em que nível de ensino estão os alunos que leciona em Portugal? 	

C - Percurso acadêmico	I. Conhecer o percurso acadêmico e a especialização estudada do inquirido.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são as suas habilitações académicas? 2. Que formação inicial possui e em que área do conhecimento? 3. Quando começou e terminou a sua formação inicial (ao nível da licenciatura, mestrado, doutoramento) 	- Perceber a ligação entre área do conhecimento de formação académica e especialização relevante na área específica da educação.
D - Percurso profissional	I. Analisar a experiência anterior de trabalho; II. Conhecer o contexto atual de trabalho.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quando começou a trabalhar? 2. Que profissão tinha? 3. O que fazia? Onde trabalhou? 4. Porque optou por ser um(a) professor(a) de chinês em Portugal? 5. Qual é a caracterização da instituição para ensinar chinês em que trabalha? 	<p>- Na questão 2, caso tenha experiência de trabalho de professor anterior à sua experiência em Portugal, passar para a questão 3;</p> <p>- Perceber a ligação entre o percurso profissional anterior e o trabalho de professor de chinês;</p> <p>- Verificar a tipologia de professor de chinês em Portugal e a motivação de ser um(a) professor(a) de chinês em Portugal;</p>
E – Formação inicial de professores	I. Conhecer a experiência em relação à formação inicial de professores; II. Analisar o efeito da formação inicial de professores.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que formação inicial de professores realizou? 2. O que o/a levou a frequentar essa formação inicial? 3. O que aprendeu de importante na formação inicial de professores para o seu trabalho de professor de chinês em Portugal? 	<p>- Caso a área do conhecimento na sua formação inicial seja relacionada com o trabalho de professor de chinês, passar para a questão 2;</p> <p>- Na questão 1, caso a resposta seja negativa, questionar a razão;</p> <p>- Verificar a relação entre a formação inicial de professores e o trabalho de professor de chinês em Portugal.</p>
F – Formação contínua de professores	I. Conhecer a experiência em relação à formação contínua de professores; II. Analisar as percepções dos professores acerca das ações de formação contínua já	<ol style="list-style-type: none"> 1. Após a sua formação inicial, que formação contínua frequentou? 2. Que razões o/a têm levado a frequentar formação contínua? 3. Que relação tem a formação contínua que frequentou com a formação inicial? 4. Que relação tem a formação contínua com 	<p>- Na questão 1, conhece especificamente as ações de formação contínua, incluindo a frequência da sua participação, a duração, os conteúdos, os métodos, as formas de avaliação;</p> <p>- Analisar a motivação e a resistência de frequentar a formação contínua;</p> <p>- Identificar a importância das ações de formação contínua</p>

	frequentadas	as práticas de ensino do chinês no seu contexto de trabalho? 5. A instituição para ensinar chinês onde trabalha organiza regularmente ações de formação contínua?	a partir das perspectivas de professores e de instituições.
G - Prática pedagógica	I. Identificar as dificuldades encontradas pelos professores inquiridos no seu trabalho; II. Conhecer as opiniões dos inquiridos sobre a solução destas dificuldades.	1. Na sua opinião, quais são os problemas que sente? 2. O que considera estar na origem desses problemas? 3. Como resolveu esses problemas? 4. Como pretende resolver esses problemas? 5. Frequentou ou pretende frequentar formação contínua? 6. Que formação contínua (finalidades, conteúdos, métodos, avaliação)?	- Identificar as dificuldades sentidas pelos professores inquiridos nas diversas áreas de ensinar chinês, abrangendo a planificação do ensino, o desenvolvimento do ensino e a avaliação do ensino; - Identificar as dificuldades que foram solucionadas ou pudessem ser solucionadas através de formação contínua; - Verificar a intenção de frequentar formação contínua para resolver estas dificuldades.
H - Ações de formação a frequentar no futuro	I. Identificar as expectativas dos professores relativamente às ações de formação contínua que venham a frequentar	1. Que formação contínua gostaria de frequentar? 2. Porque gostaria desta formação contínua? 3. Quais as oportunidades que a formação continua de professores de chinês em Portugal possui? O que deve ser mantido na formação contínua na atualidade? 4. Quais os problemas que a formação contínua de professores de chinês em Portugal possui? O que poderia ser mudado tendo em vista melhorar a formação contínua existente?	- Na questão 1, conhecer especificamente as expectativas dos inquiridos acerca de formação contínua que venham a frequentar, incluindo as finalidades, os conteúdos, os métodos pedagógicos, as formas da avaliação; - Conhecer oportunidade e resistência de frequentar a formação contínua no futuro;

I Desenvolvimento profissional	- I. Analisar a relação entre formação contínua e desenvolvimento profissional dos professores inquiridos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual é o seu plano de desenvolvimento de carreira enquanto professores de chinês? 2. Na sua opinião, qual é o papel do professor de chinês em Portugal? 3. Acha que a formação contínua contribui para o seu desenvolvimento profissional? Porquê? 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as percepções dos inquiridos acerca da sua profissão e do desenvolvimento profissional no futuro; - Analisar a importância da formação contínua para o seu desenvolvimento profissional.
J Finalização da entrevista	- I. Agradecer a participação do entrevistado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dou por terminada esta entrevista, agradeço a sua disponibilidade para responder às minhas questões. 2. Há alguma coisa que acha importante acrescentar? 	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a sua participação; - Perceber se as inquiridas querem acrescentar alguma outra informação.

3.3. Tratamento de dados

Após a realização das entrevistas, foi altura de passar para a análise das informações recolhidas. A análise de dados consiste num processo de organização dos dados com o objetivo de serem compreendidos e transmitidos a outras pessoas (Bogdan & Biklen, 1994). No processo de análise de entrevistas, optamos pela análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdos baseia-se no

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (p. 48).

A utilização da análise de conteúdo, por um lado, permite uma representação rigorosa e objetiva das mensagens com a sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, e, por outro lado, pode facilitar inferências interpretativas através do estabelecimento de uma relação entre os dados, os quadros de referência teóricos do investigador e as condições de produção das próprias entrevistas (Amado, 2014).

Em relação ao processo de análise de conteúdo, como refere Bardin (2011), este inclui três fases: “a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (p. 124). A partir desta orientação, na primeira fase, o conjunto das transcrições de todas as entrevistas realizadas formaram um *corpus* de dados. Tendo também como referência o guião de entrevista e os objetivos específicos desta investigação, fizemos a leitura flutuante para conhecer o sentido dos textos e identificar inicialmente “um subconjunto de áreas temáticas e respetivas categorias” (Amado, 2014, p. 311). Seguidamente procedeu-se ao tratamento do material, ou seja, a codificação dos dados. Esta operação, como define Bardin (2011), corresponde a uma “transformação dos dados brutos do texto segundo regras precisas que permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto” (p. 133). Assim, na segunda fase, fizemos a releitura das transcrições e agrupamos os segmentos dos conteúdos dos textos com sentido relevante, constituindo as unidades de registo de base. Um código foi atribuído a cada uma das unidades, o que corresponde ao significado que se lhe atribuiu, resultando em categorias e subcategorias. Após a codificação, fizemos novamente uma leitura para efetuar as sínteses respetivas a essas unidades. De acordo com os resultados obtidos, foi posteriormente efetuada a interpretação e a inferência.

A conclusão das fases da análise de conteúdo de todas as entrevistas com as professoras inquiridas permitiu-nos apresentar as categorias e subcategorias (Tabela 3) desta investigação, relacionadas com as necessidades de formação contínua dos professores da língua chinesa em Portugal.

Tabela 3 – As categorias e subcategorias produzidas

Categorias	Subcategorias
Percurso académico	Área de conhecimento
Percurso profissional	<ul style="list-style-type: none"> ● Experiências anteriores de trabalho ● Contexto atual de trabalho
Formação inicial	<ul style="list-style-type: none"> ● Experiências anteriores de formação de professores ● Efeitos de formação inicial de professores
As ações frequentadas de formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> ● Experiências de formação contínua de professores ● Motivações de frequentar a formação

	<p>contínua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ligação com a formação inicial de professores • Importância da formação contínua
Práticas de ensino (durante o ano letivo 2020/21)	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades encontradas no trabalho atual • Solução destas dificuldades
As expectativas de formação a frequentar no futuro	<ul style="list-style-type: none"> • Finalidades, conteúdos, métodos pedagógicos, formas de avaliação da formação contínua • Oportunidade e resistência para frequentar a formação contínua
As percepções acerca de desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Opiniões em relação à sua profissão • Opiniões em relação ao seu desenvolvimento profissional no futuro • Importância da formação contínua para o desenvolvimento profissional

4. Os princípios de ética

A respeito das questões éticas da investigação, como dizem Bogdan e Biklen (1994), há que considerar os dois aspetos: “o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (p. 75). No nosso trabalho, respeitámos essas normas para desenvolver a investigação, respeitando a ética da investigação. No primeiro, solicitámos a autorização das diretoras para elaborar as entrevistas com alguns dos professores que trabalhavam nas suas escolas. Ao contactar inicialmente as professoras a entrevistar, estas foram informadas dos objetivos desta investigação; foram posteriormente obtidos os consentimentos das inquiridas para registar as conversas durante as entrevistas. Para a garantia da sua cooperação livre e espontânea nesta investigação, foi constituído o Termo de consentimento livre e esclarecido (ver anexo I) que indica os riscos e os valores envolvidos na participação nestas entrevistas. No processo de tratamento dos dados obtidos, foi respeitado o anonimato e por isso se atribui uma letra maiúscula a cada uma das entrevistas de forma aleatória (Entrevistadas *A, B, C, D, E, F*). O propósito desta opção envolveu a proteção das identidades das entrevistadas. Além disso, as entrevistas depois de transcritas foram devolvidas às entrevistadas de modo a garantir a fidelidade dos dados transcritos e para assegurar a sua autenticidade.

IV. Análise e interpretação dos dados

No presente capítulo, pretendemos analisar e interpretar os dados obtidos. Com base no quadro de categorias e subcategorias elaborado acima, apresentamos especificamente as citações das entrevistas correspondentes que emergiram do material recolhidos, no contexto da interpretação e inferência dos resultados obtidos articuladas com o enquadramento teórico desta investigação.

1. Sobre os percursos académicos das inquiridas

Foi organizada uma subcategoria na análise desta categoria: área de conhecimento. Como referido anteriormente, as inquiridas tinham realizado percursos longos de educação superior e possuíam licenciaturas ou mestrados²⁰ em domínios científicos muito diversos. A entrevistada *A* licenciou-se em Escultura pelo Instituto de Cerâmica de Jingdezhen, em 2002. A entrevistada *B* concluiu a licenciatura em Engenharia de Materiais e Polímeros, em 2010, foi mestranda em Ciência dos Materiais, em 2013, na China, e possui o mestrado em Gestão da Queen 's University Belfast, concluído no Reino Unido, em 2015. A entrevistada *C* licenciou-se em Finanças, na Northwest Agriculture & Forestry University, em 2006. A entrevistada *D* possui licenciatura em Medicina Clínica, que concluiu na China, em 2002, bem como foi mestranda em Nutrição e Saúde, em 2006, nos Países Baixos, possuindo o mestrado em Medicina Tradicional Chinesa, concluído em Portugal, em 2015. A entrevistada *E* é licenciada em Ensino Internacional de Chinês como Língua Estrangeira, pela Universidade de Hubei, em 2018, e está neste momento no 2º ano do Mestrado em Gestão de Recursos Humanos, em Portugal. A entrevistada *F* é licenciada em Português, pela Universidade de Hunan, em 2016, e neste momento frequenta o último semestre da Licenciatura em Educação Básica, na Universidade de Évora.

Em relação às suas áreas de conhecimento na educação académica, apenas duas entrevistadas (Entrevistadas *E* e *F*) tiraram cursos relacionados com a especialização de Educação. As restantes entrevistadas não tinham recebido a formação sistemática sobre o ensino no âmbito da formação de professores. Este é uma das lacunas que estas professoras sentiam no seu trabalho no momento das entrevistas, segundo o modelo de discrepâncias proposto por McKillip (1987, cit. in Rodrigues e Esteves, 1993), que traduz uma necessidade de frequentar formação contínua.

²⁰ Apenas duas entrevistadas possuíam mestrado e tinham concluído um curso de especialização.

2. Sobre os percursos profissionais das inquiridas

Em relação ao percurso profissional, as inquiridas contaram as razões e os processos de mudança da sua primeira profissão para ser uma professora de língua chinesa em Portugal. Nesta parte foram abordadas duas subcategorias: as experiências anteriores de trabalho e o contexto atual de trabalho. Em seguida, demonstramos alguns dados transcritos das entrevistas que correspondem a cada subcategoria.

2.1. Experiências anteriores de trabalho

Três das inquiridas (Entrevistadas *A*, *B* e *E*) tinham certa experiência formal de docência (incluindo o estágio) anterior ao ensino nas escolas chinesas em Portugal. Das quais, as duas foram professoras em escolas regulares na China e uma numa instituição de formação de ensino. A entrevistada *A* foi professora de artes no Instituto de Artes e Tecnologia de Cerâmica Jiangxi, desde 2002 até 2007; a entrevistada *E* fez o estágio curricular durante um mês numa escola primária como professora de língua chinesa enquanto estudava na universidade; e a entrevistada *B* trabalhou como formadora numa instituição de formação de ensino de inglês na China - foi responsável pelos cursos de formação sobre IELTS²¹, CET-4 e CET-6²² e inglês para crianças. Também se destaca a experiência da entrevistada *D* que tinha acumulado algumas experiências de ensino antes de se tornar uma professora de língua e cultura chinesa numa escola chinesa em Portugal, através dos apoios fornecidos aos colegas de trabalho a aprender a língua chinesa:

“Trabalhei na área de comércio sino-português. Alguns dos meus colegas de trabalho tinham a necessidade de aprender chinês. Então, comecei a ensinar-lhes no período pós-laboral.”

No caso das restantes inquiridas, a entrevistada *C* trabalhou na área de recursos humanos e a entrevistada *F* foi tradutora e trabalhou em Moçambique. Não é possível estabelecer uma ligação entre os seus percursos profissionais anteriores e o trabalho como professoras de língua chinesa em Portugal.

Sobre as razões pelas quais optaram por ser professoras de língua e cultura chinesa em Portugal, os motivos apresentados foram muito variados. Algumas inquiridas vieram para Portugal e residiram neste país por terem casado e por causa da família, como no caso das

²¹ O International English Language Testing System (IELTS).

²² China's College English Test “Band 4” and “Band 6” (CET-4 e CET 6).

entrevistadas *A*, *C* e *D*. A entrevistada *B* obteve o visto *gold Portugal* e decidiu emigrar para este país. Todas estas entrevistadas, contudo, quando chegaram a este país, mostravam uma dificuldade de encontrar um emprego adequado às suas habilitações académicas, devido às características do mercado de trabalho português e ao desconhecimento da língua portuguesa. Como disse a entrevistada *B*:

“Gostava de encontrar uma forma de comunicar com outras pessoas em Portugal e trabalhar era uma boa escolha. Quando estava a pensar no tipo de trabalho que poderia realizar num ambiente desconhecido, como este, pensei em ser professora de língua chinesa porque já tinha tido uma experiência de ensino anterior.”

A entrevistada *C* disse o seguinte:

“Devido à barreira da língua portuguesa, não pude continuar a fazer o mesmo trabalho que fazia na China nos recursos humanos em Portugal. Neste momento surgiu uma escola chinesa que estava a recrutar professores de língua chinesa e eu inscrevi-me.”

Além disso, algumas entrevistadas também escolheram este trabalho pelos seus interesses pessoais. Como disse a entrevistada *A*:

“Fiz inicialmente outros trabalhos, como empregada numa agência de viagens, continuei a criar artes, participei em exposições de escultura e concursos do mesmo. Depois escolhi ser professora de língua chinesa, porque gostava muito deste trabalho e da comunicação com os estudantes. As crianças são muito simples e puras.”

Igualmente, a entrevistada *D* disse o seguinte:

“Ao ensinar chinês aos meus colegas estrangeiros, desenvolve lentamente um interesse pelo ensino. Depois fui a uma escola chinesa e trabalhei algum tempo nessa instituição como professora.”

Nos casos das entrevistadas *E* e *F*, estas vieram para Portugal por motivo de estudo e eram financiadas pelos familiares. Para ganharem autonomias financeiras e independência pessoal,

no ensino de chinês, uma área relacionada com as áreas de conhecimento que estudaram ou estão a estudar. Nesta linha de ideias, a entrevistada *E* referiu o seguinte:

“Após a graduação na universidade, eu queria mesmo ir trabalhar. Como tenho de continuar os meus estudos no mestrado, só consigo ter um trabalho a tempo parcial, as aulas de línguas chinesa são nos sábados, logo aproveitei-me do trabalho como professora da língua chinesa que está também relacionado com a minha especialização e posso aplicar o que aprendi na prática.”

A entrevistada *F* também afirmou o seguinte:

“É uma boa oportunidade para relacionar a teoria e a prática na minha especialização e trabalhar pode tornar-me mais independente.”

2.2. Contexto atual de trabalho

Quanto às escolas chinesas em que as inquiridas trabalham atualmente, estas não possuem muitos alunos e o funcionamento das aulas ocorre geralmente aos sábados. Os alunos são, sobretudo, da segunda e terceira gerações de imigrantes chineses, dado que muitos nasceram em Portugal. Outros mudaram-se para este país para acompanhar a família.

De acordo com as entrevistadas *A*, *B*, *E* e *F*, as escolas chinesas em que se trabalham dispõem de aulas que vão desde o jardim de infância até ao 6º ano, assim como de cursos específicos para alunos de outros níveis. Estas escolas têm também cursos de língua e cultura chinesa para estrangeiros.

As entrevistadas *C* e *D* abriram as suas próprias escolas chinesas em 2019. A entrevistada *C* indicou que o número de alunos da escola que liderava incluía cerca de 50 estudantes em 2021, sendo que um dos alunos era estrangeiro e adulto. Nesta escola, os alunos tinham principalmente aulas de chinês, assim como aulas de inglês e de matemática lecionadas em chinês. Nela trabalhavam 3 professores e as aulas eram na modalidade *online*. Em relação à entrevistada *D*, a escola fundada possuía cerca de 40 alunos, em 2021, e só tinha uma professora, a própria entrevistada. Ela era responsável por todos os conteúdos ensinados. Os alunos tinham entre 7 e 16 anos e os alunos estrangeiros eram adultos. Os cursos de chinês para crianças dividiam-se em dois níveis (nível inicial e nível intermédio).

Esta categoria apresenta algumas ideias relacionadas com o desenvolvimento profissional dos professores, refletindo o início da evolução na carreira como professoras da língua chinesa

para as inquiridas. Segundo Almeida (2018), a orientação do desenvolvimento profissional de cada indivíduo é sempre resultado de “interações entre as biografias pessoais e os contextos onde atua” (p. 58). Na subcategoria *experiências anteriores de trabalho*, tinham sido explicadas as razões específicas para que se tornarem professoras de língua chinesa em Portugal, envolvendo novas circunstâncias em que viveram, experiências profissionais prévias e conhecimentos adquiridos, interesse pelo ensino assim como características de personalidade independente. Além disso, refere-se às tipologias destas professoras inquiridas, sendo principalmente estudantes internacionais da China e imigrantes chineses a viver em Portugal. A subcategoria *contexto atual de trabalho* revela as características das instituições de ensino de chinês em que as professoras inquiridas trabalhavam. Estas escolas chinesas não eram muito grandes, não tinham muitos professores e não estavam integradas no sistema nacional de educação de Portugal. Isto confirma a situação atual do ensino de chinês fora da China, tal como estabelecido no ponto de questões da investigação. De acordo com muitos autores (Rodrigues e Esteves, 1993; Estrela et al, 1998; Costa, 2004), a análise das necessidades de formação contínua deve situar-se em contexto e tempo determinados. Estes contextos objectivos constituem uma base fundamental para avaliar as necessidades de formação contínua das entrevistadas.

3. Sobre a formação inicial das inquiridas

A respeito das ações da formação inicial de professores participadas, analisam-se duas subcategorias: experiências anteriores de formação de professores e efeitos de formação inicial de professores.

3.1. Experiências anteriores de formação de professores

Por um lado, as inquiridas consideraram que não tinham oportunidades suficientes de formação em Portugal, pois elas necessitavam de receber orientações para adaptar novos métodos e técnicas de ensino da língua chinesa. Por outro lado, a informação disponível sobre formação inicial era parca e difícil de obter. Como disse a entrevistada A,

“Não realizei nenhuma formação inicial... Em Portugal, há pouca ou não há formação relevante. Aprendi por mim, principalmente através da consulta de livros e da pesquisa online”.

No entanto, a entrevistada C achava que, em Portugal, a maioria dos professores nas escolas chinesas não possuíam muitos conhecimentos sobre a forma de ensinar. Na altura do início do seu trabalho na escola chinesa como professora, esta inquirida realizou aprendizagens através da observação das práticas dos outros professores mais experientes. Atualmente, é a própria a tomar conta da sua escola chinesa, embora tenha noção da importância da formação, porque antes fazia trabalho de recursos humanos. Todavia, não tinha tempo nem energia suficientes para a mesma. Ela disse:

“Existe um sistema de formação na empresa, mas isto não é possível para nós... Normalmente tenho de dar aulas, o que posso fazer é conversar com outras professoras na minha escola depois das aulas, e depois o quê, deixá-la vir e ouvir a minha aula, e comunicar comigo em qualquer altura se houver algum problema na prática. Tudo o que posso fazer mais do que isso é aconselhar as professoras a regressarem à China para frequentar uma formação semelhante.”

Face a esta insuficiência de formação e apoio, a maioria destas professoras recorre à procura das informações relevantes na *Internet* e à troca de experiências com colegas mais experientes. Além disso, consideram que a sua experiência passada no local de trabalho (tanto como professoras, como noutros empregos) e os conhecimentos da língua e cultura chinesas que tenham acumulado desde os seus estudos de infância contribuíram para se tornarem professoras de língua chinesa.

Outras inquiridas realizaram alguma formação por conta própria, como aconteceu com a entrevistada B:

“Inscrevi-me num curso online para professores de língua chinesa para os estrangeiros de uma entidade de formação em Dalian”.

No caso da entrevistada D, ela afirmou o seguinte:

“Frequentei um curso de formação de um mês para professores da língua chinesa como língua estrangeira numa instituição de formação em Sichuan”.

No caso das entrevistadas *E* e *F*, a formação foi realizada em instituições de ensino superior universitário. A entrevistada *E* disse que era uma formação inicial dirigida a professores de língua chinesa no estrangeiro. Tinha como objetivo fornecer aos alunos os conhecimentos científicos e competências profissionais no ensino de chinês como língua estrangeira. Pela parte da entrevistada *F*, esta tinha frequentado formação inicial de educadores de infância e de professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, em Portugal.

Adicionalmente, as entrevistadas *A* e *B* tinham realizado o Exame de Chinês Nacional de Qualificação de Professores e possuíam por isso a habilitação profissional para a docência.

3.2. Efeitos de formação inicial de professores

Em primeiro lugar, o facto de não terem frequentado formação inicial de professores provocou alguns problemas às inquiridas no início do seu trabalho de ensino da língua e cultura chinesa. Como disse a entrevistada *A*,

“Nessa altura (quando comecei a trabalhar), os materiais didáticos usados não eram elaborados de acordo com regras próprias. Por vezes havia uma situação em que o vocabulário ensinado no ano letivo anterior era ensinado no ano seguinte”.

Isto mostra que não existiam normas curriculares e planos de ensino uniformizados para orientar o ensino naquela altura, facto que produziu alguns contratempos no trabalho realizado pelas inquiridas.

Em segundo, no caso das inquiridas que realizaram por conta própria alguma formação, foi nestas ocasiões que refletiram sobre a prática e esta circunstância permitiu-lhes adquirir conhecimentos e competências importantes para o trabalho que levavam a cabo. Na formação frequentada, desenvolveram por isso competências profissionais importantes para o ensino da língua e cultura chinesa e obtiveram até certificados oficiais para serem professoras de língua chinesa no estrangeiro. A este propósito, a entrevistada *B* disse o seguinte:

“Obtive conhecimentos sobre alterações cognitivas, tais como as características dos caracteres chineses, a influência da língua materna no processo de aquisição de uma segunda língua, que são úteis para resolver os problemas práticos no ensino”.

Igualmente, a entrevistada *D* afirmou:

“Foi muito importante aprender os conhecimentos básicos de chinês acerca de língua e cultura e as metodologias para ensinar chinês aos que não são chineses. Foi a primeira vez que aprendi conhecimentos sobre o ensino de chinês de forma tão sistemática. Acho que os métodos pedagógicos de ensino estudados são muito práticos. Podem ser utilizados em todas as situações, tanto aos estudantes chineses como aos estrangeiros”.

Em relação à formação inicial de professores organizada pelas instituições de ensino superior, as inquiridas destacaram o conhecimento teórico sobre o ensino e a docência. Nas escolas onde trabalhavam, puderam aplicar as teorias aprendidas nas práticas de ensino. Segundo a entrevistada *E*, esta formação inicial foi importante:

“Levou-me a conhecer que existem as diferenças entre saber falar a língua chinesa e conseguir ensinar chinês bem. E estudei as didáticas específicas relativas ao ensino de chinês como uma língua estrangeira e os conhecimentos de comunicação intercultural”.

A entrevistada *F* também enfatizou os aspetos seguintes:

“Algumas unidades curriculares, como Psicologia do Desenvolvimento da Criança e Introdução à Ética e Deontologia dos Educadores, são muito importantes para o meu trabalho. Aprendi como lidar com as crianças e como fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças”.

Adicionalmente, devemos ter em conta a importância das aprendizagens informais realizadas pelas inquiridas. Por meio de assistir às aulas das colegas mais experientes, na Internet e da consulta dos métodos de ensino nos livros, estes também levaram-nas a adquirir conhecimentos úteis para o seu trabalho. Como disse a entrevistada *A*,

“Aprendi conhecimentos sobre gramática da língua chinesa e conheci a utilização dos recursos educativos digitais. Fui a primeira a utilizar uma apresentação de PowerPoint na aula naquela escola chinesa”.

Na opinião da entrevistada C, esta conheceu alguns métodos eficazes de gestão de salas de aula e fez uma reflexão sobre os conhecimentos prévios que estudou nas escolas.

“Tive a possibilidade de observar, em primeira mão, o modo dos outros professores lidarem com os comportamentos problemáticos dos alunos na sala de aula e as interações entre professores e alunos... Ao preparar as aulas, tenho de estabelecer uma relação entre a matéria para ensinar com a história, geografia e poemas tradicionais chineses que estudei antes”.

Nesta categoria reúnem-se as diferentes modalidades de preparação à profissão docente em Portugal, através das ações de formação inicial de professores formal e informal, da aprendizagem autodirigida e *on-line*, da aprendizagem com outros professores mais experientes. Em geral, estes processos de aprendizagem traduzem muitas influências positivas no trabalho do professor da língua chinesa em Portugal, tais como mudanças cognitivas, melhoria dos conhecimentos e competências profissionais, assim como aumento das competências de gestão de salas de aula. De acordo com a definição de formação inicial apresentada no presente estudo, de facto, algumas inquiridas referiram sentir falta de “uma sólida, exigente e rigorosa formação científica, nas áreas da especialidade de ensino e das ciências da educação” (Rodrigues, 2001, p. 6). De certa maneira, não adquiriram realmente os conhecimentos sistemáticos e competências profissionais que são imprescindíveis para a inserção da profissão docente. Segundo Marcelo (2009), temos de considerar o papel importante e insubstituível da formação inicial no desenvolvimento profissional de professores, sendo uma das etapas no processo contínuo de aprendizagem. Assim, estas insuficiências de saberes e competências na área de ensino podem transformar-se nas necessidades de formação contínua das professoras inquiridas. De acordo com o modelo de *défice*, a principal finalidade da formação contínua é complementar e atualizar os conhecimentos que os professores têm que são considerados insuficientes ou obsoletos (Esteves, 2016). Todavia, muitas das necessidades sentidas ao longo do tempo de trabalho acabaram por serem satisfeitas por aprendizagens desenvolvidas em contexto de trabalho e no trabalho com outros professores. Neste âmbito, seria igualmente interessante que futuras ações de formação contínua permitissem a reflexão crítica sobre estas aprendizagens.

4. Sobre as ações frequentadas de formação contínua

Esta categoria diz respeito às experiências das professoras inquiridas em relação à formação contínua de professores e às suas percepções acerca das atividades formativas já frequentadas. Tratam-se os dados recolhidos em quatro subcategorias: experiências de formação contínua de professores, motivações de frequentar a formação contínua, ligação com a formação inicial de professores, assim como importância da formação contínua.

4.1. Experiências de formação contínua de professores

Quanto às ações de formação contínua de professores que as inquiridas frequentaram, estas foram principalmente de três tipos: as organizadas pelo Instituto Confúcio da Universidade de Lisboa, as do projeto de formação a distância de professores da língua chinesa da Fundação de Ensino da Língua e Cultura Chinesa e as dos projetos de formação presencial de professores da língua chinesa desenvolvidas por institutos chineses do ensino superior (que, devido à pandemia de covid-19, passaram entretanto para a modalidade *on-line*).

De acordo com as entrevistadas *A* e *B*, as atividades de formação organizadas pelo Instituto Confúcio da Universidade de Lisboa foram de curta duração, em geral um dia e meio ou dois dias. Os conteúdos abrangeram teorias e metodologias do ensino de chinês, conceção de cursos sobre diversos temas, características da aprendizagem de estudantes estrangeiros, entre outros. Os métodos de ensino usados foram fundamentalmente conferências e seminários, bem como demonstração de aula e discussão em grupo. No final da formação, não se realizou a avaliação da formação e dos formandos, mas foi emitido um certificado de frequência do programa de formação contínua de professores de língua chinesa.

Foi também referido, pelas entrevistadas *A* e *B*, que o projeto de formação a distância de professores da língua chinesa da Fundação de Ensino da Língua e Cultura Chinesa está disponível aos professores da língua chinesa de todo o mundo através da oferta de cursos gratuitos *on-line*. A duração dos cursos é geralmente curta, de uma ou duas horas por dia, embora alguns se prolonguem por algumas semanas. Os conteúdos são muito diversificados, tais como métodos de ensino de Hanyu Pinyin, métodos de ensino de caracteres chineses, gramática da língua chinesa, análise de problemas comuns na prática de ensino, HSK²³, história, cultura e arte chinesa. A entrevistada *A* deu alguns exemplos,

“Alguns dos conteúdos são sobre como ensinar as frases particulares em chinês, por exemplo, a frase com “de” (的, 得, 地) ; alguns sobre design dos slides e a utilização de

²³ É o Exame *Hanyu Shuiping Kaoshi*, ou seja, o Exame de Proficiência em Língua Chinesa.

aplicações adequadas de ensino, tais como usá-los para criar perguntas e como os estudantes podem operar para as responder; há também alguns cursos de Caligrafia e de Pintura Chinesa”.

A entrevistada *B* conclui que a cobertura dos conteúdos destes cursos é muito complexa, incluindo as partes teórica e prática. É possível dividir estes conteúdos em três blocos: fundamentos teóricos, métodos e práticas de ensino e conteúdos culturais. Os métodos da formação mais usados foram a conferência *online*, através de vídeos gravados ou ao vivo. A entrevistada *B* acrescentou que tinha frequentado também o Seminário Global de Partilha de Experiências de Professores da Língua Chinesa, no qual cada professor participante partilhava a sua experiência da sua carreira profissional *on-line*. O programa será avaliado de duas formas: uma dirigida aos formadores e aos institutos de formação, e outra aos aprendizes. A avaliação relativa aos formadores e aos institutos de formação é, geralmente, realizada através de questionários (para medir a qualidade da formação) e as avaliações aos aprendizes são baseada nas práticas do ensino em contexto de trabalho, como a construção de um programa pedagógico, a conceção de uma aula e a organização de atividades pedagógicas (para avaliar o conhecimentos obtido durante a formação).

Em relação às ações de formação contínua frequentadas pelas entrevistadas *C*, *D* e *E*, referiram que tinham frequentado os projetos de formação presencial de professores da língua chinesa organizados pelos institutos chineses no ensino superior. Para a entrevistada *C*, estas experiências incluíam a formação de professores organizada pela Universidade Normal de Shaanxi, na China, em 2016, que durou 15 dias, e a formação presencial de três dias realizada pela Universidade de Jinan, em Portugal, em setembro de 2017. No caso da entrevistada *D* frequentou a formação presencial de três dias organizada pelo grupo dos professores universitários da China em Portugal. A entrevistada *E* participou na formação *on-line* organizada pela Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, que durou 12 dias. Isto indica que entre as ações de formação frequentadas pelas entrevistadas podem ser encontradas duas possibilidades: numa primeira, os professores da língua chinesa no exterior são convidados a participar numa ação de formação de curta duração, organizada por universidades na China; numa segunda, o governo chinês envia para estrangeiro uns grupos de especialistas e professores para realizar formações de curta duração.

Os conteúdos da formação frequentada pelas entrevistadas *C* e *D* cobriram três áreas: conhecimentos básicos da língua chinesa, práticas de ensino de chinês e conteúdos sobre

cultura chinesa (por exemplo, a cultura local de uma região específica da China). Para a entrevistada *E*, os conteúdos da formação incluíram também a poesia clássica chinesa.

Os métodos de formação nas sessões *on-line* e presenciais são variados, entre palestras, seminários e debates entre os professores participantes de diferentes países e outros. Como disse a entrevistada *C*:

“Houve também atividades de partilha de experiências no ensino e a visita a locais patrimoniais culturais e históricos da China”.

A avaliação dos aprendizes é sobretudo através de exame e/ou através da entrega de um relatório de aprendizagem. Complementarmente, a entrevistada *C* disse que algumas ações incluíram um exame escrito e um outro de caráter prático. Por fim, a entrevistada *E* disse que a avaliação de algumas ações de formação envolveu a redação de relatórios sobre as suas experiências nessas ações ou no ensino de poemas.

Sobre a participação na formação contínua de professores, a maioria das inquiridas participou em ações presenciais pelo menos uma vez. A formação a distância da Fundação de Ensino da Língua e Cultura Chinesa está disponível para todos os professores que desejem participar nas ações que podem encontrar. No entanto, as inquiridas estavam ocupadas com os seus estudos e trabalho e por isso nem todas frequentaram essas ações por falta de tempo, por exemplo. Como disse a entrevistada *A*,

“Do lado positivo, o período da epidemia foi uma oportunidade perfeita para ter alguma paz e tranquilidade para aprofundar o meu estudo, pelo que antes não havia muito tempo com os compromissos familiares no final do trabalho quotidiano na escola.

No caso da entrevistada *F*, esta não tinha participado em nenhuma atividade de formação contínua. Além da falta de tempo, outra razão era a longevidade entre a sua casa e o local de trabalho.

“Conheço algumas informações sobre este assunto. Existe um website que tem alguns vídeos instrutivos que são úteis para nós. Mas estou ocupada com os meus próprios estudos e tento assistir quando posso. E ainda vivo em Évora e, por vezes, não seria tão fácil vir a Lisboa para participar nas ações de formação.”

4.2. Motivações de frequentar a formação contínua

A motivação para frequentarem formação contínua esteve principalmente relacionada com os interesses e as necessidades de aprendizagem das inquiridas, mas também em parte devido a pedidos ou sugestões dos gestores das escolas onde trabalham. Uma grande parte dos recursos da formação contínua foi apoiada pelas escolas chinesas em que atuam; contudo as professoras estão livres de escolher a formação na qual queriam participar.

Por um lado, as entrevistadas *A* e *B* frequentaram as ações de formação contínua por gosto pela profissão e pelo desejo de serem melhores professoras. A entrevistada *B* explicou que

“À medida que trabalha ao longo do tempo, encontraria cada vez mais problemas no ensino. Quanto mais tempo passo com as crianças, maior a necessidade da atualização dos métodos de ensino.”

Por outro lado, de acordo com as entrevistadas *A*, *C* e *D*, estas inquiridas pretendiam complementar os conhecimentos que possuíam e desenvolver outras competências profissionais.

A entrevistada *A* descreveu:

“Aprender é como carregar uma bateria na sua mente, a fim de adquirir continuamente novos conhecimentos e competências profissionais”.

Como disse a entrevistada *C*,

“Durante a formação, eu costumava descobrir o modo de ensinar por conta própria, relembrando para tal todos os conhecimentos linguísticos que tinha aprendido na escola primária e secundária. Mas eu não tinha estudado sistematicamente o ensino da língua chinesa, enquanto profissão.”

Quanto à entrevistada *B*, pretendia continuar a realizar aprendizagens genéricas relevantes para o trabalho que levava a cabo.

“A própria professora tem de manter um estado de aprendizagem, ou seja aprender ao longo da vida, porque o corpo de conhecimentos da professora também não é o mais perfeito.”

De resto, muitas das ações frequentadas foram consideradas importantes para as inquiridas. Neste sentido, a entrevistada *E* disse o seguinte:

“Os conteúdos desta formação (Como ensinar poesia clássica chinesa) eram exatamente necessários para os meus trabalhos práticos”.

4.3. Ligação com a formação inicial de professores

Para as entrevistadas *B*, *E* e *F*, as ações frequentadas de formação contínua podiam ser vistas como complementos da formação inicial; para as restantes, essas ações eram importantes, dado que não tinham tido formação inicial de professores. Mais especificamente, como disseram as entrevistadas *B* e *E*, a formação inicial era importante, porque era sistemática, possuía os objetivos de aprofundamento de conhecimentos básicos e de desenvolvimento de competências indispensáveis à docência. A formação contínua de professores surgiu com um complemento importante para quem já tinha frequentado a formação inicial e possibilitava a resolução de problemas encontrados nas práticas de ensino. Era por isso mais restrita, pois permitia aplicar imediatamente os conhecimentos aprendidos nas práticas de ensino e avaliar as aprendizagens realizadas.

4.4. Importância da formação contínua

Na perspetiva das inquiridas, a formação contínua de professores é importante para o trabalho que realizavam como professoras de língua e cultura chinesa. Segundo as entrevistadas *A*, *B*, *C* e *E*, através das ações de formação contínua, estas inquiridas adquiriram conhecimentos básicos da língua chinesa. A propósito das entrevistadas *B* e *E*, os conteúdos da formação contínua (cultura e poesia tradicional chinesa) não pertencem a uma parte importante das suas tarefas diárias de ensino. No entanto, consideraram que podiam desenvolver qualidades interiores como professoras a partir de uma compreensão da cultura mais profunda. Como referiu a entrevistada *C*,

“Conheci as características dos caracteres chineses para orientar os alunos a escrever e memorizar melhor”.

Complementarmente, também aprenderam métodos específicos para a conceção das aulas, como indicou a entrevistada *A*:

“Aprendi a usar novas tecnologias em sala de aula, o que tornou o ambiente da sala de aula mais dinâmico e interessante, e isso aumentou o interesse dos alunos durante a aprendizagem”.

Assim, as inquiridas que unicamente frequentaram a formação contínua concordaram que as ações nas quais participaram favoreceram a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de competências profissionais fundamentais ao ensino. As entrevistadas *D* e *F* também referiram que a participação na formação contínua foi uma oportunidade para refletir sobre as suas experiências no trabalho e para realizar um balanço sobre os pontos fortes e fracos das aulas que lecionavam.

As próprias escolas chinesas, em Portugal, também atribuíam uma importância à formação contínua de professores. Nesta linha de ideias, mesmo que poucas, as ações de formação contínua de professores que as inquiridas frequentaram foram suportadas por essas entidades. Adicionalmente, outros momentos de partilha, que não se enquadravam nas tradicionais ações de formação, foram valorizados pelas inquiridas. Neste sentido, a entrevistada *B* disse:

“Antes da pandemia, havia dois momentos aqui na escola em que eu trabalhava que me pareciam servir o propósito da formação contínua. O primeiro incluía várias atividades culturais e recreativas organizadas pela escola...No decurso das atividades, nós tínhamos comunicação e intercâmbio com professores que vinham da China e nós aprendíamos com as experiências destes colegas. O segundo era quando os professores da mesma escola aprendiam uns com os outros durante a preparação das aulas em conjunto ou quando havia reuniões em que muitos professores participavam. Por vezes também havia a possibilidade de observar as aulas de outros colegas; no final destas observações, conversávamos sobre o que tínhamos observado”.

Em relação à importância atribuída a estes momentos, a entrevistada *C* referiu também o seguinte:

“Sempre que tenho oportunidade, sugiro aos os professores que trabalham na minha escola frequentarem a formação contínua. Também falamos regularmente entre nós e trocamos experiências e aprendizagens de ensino”.

Adicionalmente, a entrevistada *C* e *D* comentaram sobre o tipo da formação contínua que durou apenas três dias. Estes dias consistem em receber professores da China, assistir às suas aulas e realizar exames. Como a formação foi curtíssima, elas sentiam que não tinha aprendido realmente nada de novo durante esta formação.

Em resumo, esta categoria reflete sobre as ações de formação contínua recentemente frequentadas pelas inquiridas. Isto constitui um fundamento importante para a análise das necessidades de formação contínua dos professores da língua chinesa em Portugal, utilizando o modelo de discrepâncias.

Em primeiro lugar, a maioria das ações de formação contínua está disponível para todos os professores de língua chinesa em Portugal, assim como para professores em todo o mundo. Há duas formas de participar em actividades de formação contínua de professores: as organizadas pelas escolas em que trabalham e as pagas por indivíduos. De acordo com os discursos das inquiridas, as formas de formação não formal (Esteves, 2016) são valorizadas cada vez mais no trabalho docente. Preferem trocar experiências com os colegas porque podem nesses momentos problemas semelhantes encontrados nas suas práticas. Adicionalmente, comparando com as ações tradicionais de formação, a educação a distância é uma forma mais eficaz e rápida, que tem as vantagens de quebrar as limitações humanas, materiais, tempo e espaço.

Em segundo lugar, as inquiridas estavam geralmente satisfeitas com as ações de formação contínua que frequentavam, mas ainda existiam alguns problemas com estas mesmas. Um dos quais era a falta de métodos adequados de avaliação para a formação. A entrevistada *B* salientou que a avaliação dos professores formandos não tinha padrões concretos, dependendo em grande medida da autoconscientização e sentimentos próprios dos formandos. E o outro é pela existência de algumas formações contínuas de serem apenas uma formalidade. A entrevistada *C* aponta na forma inadequada de avaliação de algumas formações (no caso da formação de três dias, atrás referida). Embora houvesse um exame no final da formação, qualquer um dos participantes pode obter uma excelente nota sem fazer revisão. Por outro lado, tendo referência à série dos normativos legais sobre a formação contínua em Portugal, na situação presente não existem programa e planificação

normalizados para orientar a participação das professoras nas ações de formação contínua. Estes problemas referidos pelas inquiridas podem considerar-se em melhorias necessárias à formação contínua futura.

Finalmente, as preocupações das inquiridas acerca da formação contínua concentraram-se na sua ligação com as suas práticas profissionais. A formação contínua de professores tem como objetivo desenvolver conhecimentos e competências profissionais para melhorar a qualidade de ensino (Bolam, 2000; Silva, 2000; Chimentão, 2009). No entanto, poucas pessoas têm consciência de que a formação contínua de professores está associada à educação permanente. A formação contínua visa não só aperfeiçoar o saber e o saber-fazer, mas também promover o desenvolvimento geral dos professores (Silva, 2000; Silva e Araújo, 2005; Amador, 2019).

5. Sobre as práticas de ensino (durante o ano letivo 2020/21)

Esta categoria tem em conta as práticas de ensino realizadas pelas inquiridas em diferentes áreas de ensinar chinês, abrangendo a planificação, o desenvolvimento e a avaliação do ensino. Os dados envolveram duas subcategorias: dificuldades encontradas no trabalho atual e solução destas dificuldades.

5.1. Dificuldades encontradas no trabalho atual

Estas escolas chinesas em que as inquiridas trabalham funcionavam a distância em tempo de pandemia. Iniciaram as aulas *on-line* no ano letivo 2020/2021 (em março) com o *ZOOM*. Na perspetiva das inquiridas, por um lado, para essa modalidade de ensino a distância, o uso das tecnologias pode ser como ferramentas de apoio ao ensino; por outro lado, quando começaram as aulas *on-line*, não se adaptaram rapidamente a essa nova forma de ensino e ao uso cotidiano das tecnologias.

Mais especificamente, primeiro em torno da área da planificação do ensino, as inquiridas consideraram que não tinham dificuldades. Como referem as entrevistadas *A* e *D*, a planificação do ensino é realizada a partir das características dos alunos, dos conteúdos e dos materiais didáticos. Ao contrário, utilizar a tecnologia facilitava a fase de preparação da aula, afirmou a entrevistada *E*. Uma única desvantagem foi apontada, como referiu a Entrevistada *C*, remetia para o tempo a criar e desenhar os materiais didáticos específicos, como os *Powerpoints*.

Segundo, em relação à área do desenvolvimento do ensino, existiam dois tipos de problemas durante as aulas: o distanciamento nas interações entre professor-aluno e aluno-aluno e a

distração dos alunos durante as aulas, que resultaram nas dificuldades na gestão de sala de aula e até na qualidade de aprendizagem da disciplina. Quanto à entrevistada *D*, nas aulas a distância, era difícil ensinar as crianças a escrever corretamente caracteres chineses à mão e corrigir a sua pronúncia, por causa da impossibilidade de demonstração e orientação face-a-face. No caso da entrevistada *F*, ela salientou as situações durante a sua aula. Para os alunos mais novos, a atenção nas aulas era facilmente atraída por outras coisas que não o que a entrevistada dizia e fazia e outros não mantinham um ambiente de aprendizagem em casa de silêncio. A entrevistada *B* indicou também que a sua energia estava dirigida sobretudo em motivar os alunos e a envolvê-los na aula.

No final, a respeito da área da avaliação do ensino, existiam também dois problemas acerca das formas de avaliação e de *feedback* sobre a avaliação. As correções dos trabalhos de casa eram feitas *on-line* e a avaliação sobre o desempenho dos estudantes era principalmente realizada pelas entrevistadas através da comunicação *on-line* com os pais. Desta forma, as entrevistadas *A* e *E* consideram que era difícil avaliar, com precisão, o desempenho de um aluno durante as aulas, os trabalhos para casa e os seus resultados no exame final. A entrevistada *A* informou que,

“Os alunos não fizeram ou não entregaram os trabalhos para casa, e a professora apenas pode lembrá-los várias vezes. Mas não tinha muito efeito. Não tenho certeza se os trabalhos para casa foram feitos independentemente e se houve batota durante os exames”

Além do mais, os *feedbacks* não podiam ser fornecidos imediatamente à turma, sendo enviado geralmente pelas mensagens aos pais dos alunos e transmitidos depois pelos seus pais. Assim sendo, esta forma de avaliação perdia a eficácia. Como a entrevistada *C* disse,

“Devido a restrições de horário da classe, só duas horas por cada semana, não tinha suficiente tempo para resolver os problemas de todos os alunos.”

As entrevistadas *B* e *F* enfrentaram também a mesma situação. As aulas *on-line* tinham tempo limitado, pelo que as inquiridas não poderiam abordar todas as questões dos alunos de uma forma atempada e direta durante as aulas. Adicionalmente, a entrevistada *B* achava que era difícil acompanhar consistentemente as correções de tarefas em aulas *on-line*:

“Os estudantes tiram fotografias do trabalho que fizeram e enviam-nas para avaliação. As novas fotografias que me enviam são do trabalho da última semana, para que eu não saiba realmente se eles corrigirem os erros anteriores que já avaliei”.

5.2. Solução destas dificuldades

De acordo com as respostas das inquiridas, pudemos identificar algumas dificuldades. Primeiramente, algumas entrevistadas acreditam que as aulas *on-line* representavam um problema, para todas as escolas e todas as disciplinas. Em segundo lugar, a causa deste problema está relacionada não só com a autodisciplina dos próprios estudantes, mas também com as competências profissionais e experiências de ensino dos professores. Por fim, no caso dos pais dos estudantes, a falta de responsabilidade e acompanhamento na escolaridade dos seus filhos também se traduzia em mais uma preocupação no caso das aulas *on-line*.

Enfrentando estas dificuldades nas áreas de desenvolvimento e avaliação de ensino, estas inquiridas tentaram algumas soluções, mas não foram resolvidas completamente ou eficazmente.

Na área de desenvolvimento de ensino, a fim de aumentar a participação dos estudantes nas aulas *on-line*, estas professoras mobilizaram outros os recursos que conseguiram encontrar, tais como imagens, áudios e vídeos para enriquecer a exposição dos conteúdos. Usaram também alguns jogos pedagógicos durante as aulas para despertar o interesse dos alunos ou aumentaram a frequência das perguntas aos alunos para evitar que se distraíssem nas aulas. Estas soluções tinham os constrangimentos, como a entrevistada *A* disse:

“Os estudantes poderiam tornar-se aborrecidos com isso passado algum tempo”.

A entrevistada *C* acrescentou que era demasiado difícil para os professores continuarem a inovar através de jogos com o fim de instigar e satisfazer a curiosidade dos seus alunos. Na área de avaliação do ensino, o que as inquiridas poderiam fazer passava por encontrar algum tempo em cada aula para explicar os trabalhos de casa. Após a aula, poderiam conversar mais um pouco com os alunos e os seus pais.

Quanto às opiniões das inquiridas sobre a solução destas dificuldades, especialmente através das ações de formação contínua de professores, consideraram que a organização da formação contínua poderia ser benéfica. Porque a modalidade das aulas *on-line* era uma novidade e elas

não costumavam antes planejar e organizar pelo ZOOM, assim como não sabiam como lidar com os problemas enfrentados no contexto destas aulas.

A entrevistada A tinham uma ideia muito clara da formação de que necessitava:

“Se houvesse uma formação contínua, especificamente destinada a usar as tecnologias da informação e comunicação e resolver os problemas existentes durante as aulas on-line, eu estaria disposta a participar. Pode ser uma formação a distância, apresentando-nos os conhecimentos sobre os recursos, estratégias e metodologias para o ensino on-line. Os participantes podem trocar as experiências excelentes do ensino on-line. Podemos avaliar a formação através do questionário, eu acho que é suficiente.”

Da mesma forma, a entrevistada D gostaria de ter tal formação, de preferência também a distância.

“Em relação ao método de formação, pode ser a formação a distância. Desta forma, tornamo-nos formandos que aprendem através das aulas on-line como os nossos alunos que lecionamos habitualmente. Podemos ligar esta experiência da formação com as práticas no ensino. Em relação à avaliação, pode ser através de gravação de um vídeo de uma aula para ser avaliado pelos formadores e outros formandos e pode dar os feedbacks durante as práticas no ensino”.

A entrevistada E tinha uma ideia diferente acerca dos conteúdos da formação. Como a inquirida disse,

“Penso que a formação presencial ou a distância não importa realmente, é tudo aceitável. Os conteúdos podem ser sobre estratégias e métodos de gestão de salas de aula, por exemplo, como lidar com várias infrações disciplinares e como lidar com as relações professor-estudante. Acho que um curto período de formação seria suficiente para realizar esta finalidade. A forma de avaliação poderia estar relacionada com as práticas de ensino, preparando uma open ou demo class²⁴ para verificar se aplicou ou não os métodos-

²⁴ É aula aberta, sendo uma forma organizada, planejada e proposital de dar um curso formal e público a um grupo específico de pessoas. Para além dos alunos que assistem à aula, também participam os líderes escolares e outros professores.

estudados. Um questionário poderia também ser útil para dar feedback e sugestões sobre a formação.”

Na opinião da entrevistada *B*, a participação na formação contínua foi considerada certamente útil, mas não poderia produzir resultados positivos imediatos, exigindo ainda um período de reflexão e prática. Além disso, os problemas que atualmente enfrentados devem-se a tempos e circunstâncias específicas e inesperadas (pandemia de Covid-19), e no futuro essas condições sofrem, mais ou menos, sempre alterações, como consequência, vão-se surgindo novas dificuldades. Por esse motivo, ela não prevê quais dos tipos de formação contínua que se trará uma solução eficaz.

Registou-se uma outra perspectiva entre as inquiridas. As entrevistadas *C* e *F* mencionaram que seria mais importante estabelecer uma cooperação entre pais-professores, ou seja, a cooperação entre escola-família para resolver estes problemas. A entrevistada *C* considerou o seguinte:

"As crianças só têm aulas de língua chinesa um dia por semana, no máximo, e o resto do tempo têm de contar com os pais para as acompanhar nos seus estudos. Assim, se os pais prestarem atenção, os seus filhos aprenderão melhor.”

Nesta categoria encontramos dificuldades específicas que as inquiridas enfrentaram nas práticas de ensino em contexto e em tempos determinados. De acordo com Estrela, Madureira e Leite (1999), as necessidades de formação contínua associam-se às dificuldades e problemas que os professores sentem ou percebem relativamente ao ensino. As dificuldades centram-se sobretudo nas áreas de desenvolvimento e avaliação de ensino. Ao discutir as soluções para os problemas identificados, a maioria das inquiridas expressou a sua intenção de frequentar a formação contínua. De acordo com o modelo da resolução dos problemas (Esteves, 2016), a identificação e abordagem destes problemas é a finalidade principal da formação contínua de professores. Especificamente, as inquiridas queriam melhorar a organização e gestão de salas de aula e a utilização de diversos recursos para melhorar a concepção e desenvolvimento das aulas *on-line*. Estavam também muito conscientes da natureza prática e operacional da formação e queriam que os conteúdos abordados fossem directamente aplicáveis à sua própria prática pedagógica.

6. Sobre as expectativas de formação a frequentar no futuro

Nesta categoria, as inquiridas manifestaram o que gostariam de frequentar em termos de formação contínua no futuro. Além disso, deram uma visão geral de oportunidades e obstáculos à participação futura na formação contínua. Este ponto foi dividido em duas subcategorias: finalidades, conteúdos, métodos pedagógicos e formas de avaliação da formação contínua; oportunidades e resistência a frequentar a formação contínua.

6.1. Finalidades, conteúdos, métodos pedagógicos e formas de avaliação da formação contínua

As finalidades da formação contínua identificadas pelas inquiridas incluíam três níveis, em função dos diferentes objetos. Para as entrevistadas, o objetivo a curto prazo passava por ser capaz de atender a diferentes interesses dos alunos e abordar as dificuldades enfrentadas na prática de ensino. A inquirida A afirmou:

“Espero melhorar as minhas capacidades de ensino on-line através da formação e ser capaz de dominar mais competências na criação do Powerpoint, de modo a que os estudantes fiquem ansiosos com a ter aulas de língua chinesa todos os sábados.”

A inquirida C disse:

“Gosto da formação em conhecimentos culturais e espero aprender sobre a cultura chinesa de uma forma sistemática através da formação.”

A inquirida E referiu:

“As diferenças culturais entre a língua chinesa e portuguesa tiveram um impacto no ensino das línguas e alguns estudantes cometeram erros na sua aprendizagem do chinês. Gostaria que houvesse formação para orientar os professores sobre a forma de lidar com estas questões.”

O objetivo a longo prazo da formação contínua passava por estimular os professores a refletir sobre as suas próprias práticas de ensino, a fim de complementar as lacunas que sentiam e expandir os seus conhecimentos de ensino.

A inquirida *B* citou o idioma:

“Nunca é tarde para aprender. Sendo professora, para transmitir os conhecimentos aos alunos, é preciso continuar a aprender mais.”

As inquiridas *C* e *D* disseram que não receberam formação acadêmica na área de ensino de chinês. Deste modo, embora tenham experiência de ensino, precisam de aprender mais para compensar as deficiências que sentem sobre os seus conhecimentos básicos da língua chinesa. Para os professores da língua chinesa, em Portugal, o objectivo da formação passaria por promover o desenvolvimento profissional, em vez de unicamente resolver um problema específico de ensino. A inquirida *F* afirmou o seguinte:

“A formação deve ser sistemática, com um plano detalhado e completo que vise melhorar o profissionalismo geral dos professores de língua chinesa em Portugal, e a nível global.”

Para as escolas chinesas, o objectivo da formação contínua centra-se na melhoria das competências de gestão e na enriquecimento das equipas de professores. A entrevistada *B* disse que existia uma falta de gestores na maioria das escolas chinesas. Além disso, a maioria dos professores trabalham em tempo parcial e a oportunidade de formação permitiu-lhes-ia encontrarem-se e comunicarem mais.

Quanto aos conteúdos da formação contínua, a entrevistada *F* desejava que fossem mais abrangentes, incluindo conhecimentos básicos da língua chinesa, métodos de ensino e gestão de salas de aula, cultura chinesa e comunicação intercultural. Poderia-se também introduzir as últimas leis e regulamentos relacionados com o ensino da língua chinesa no estrangeiro.

Algumas inquiridas queriam que o conteúdo da formação fosse relevante e instrutivo. A entrevistada *D* disse que gostaria que a formação fosse sobre a compreensão e familiarização com o estado atual do ensino da língua chinesa e dos recursos materiais usados. Em alternativa, gostaria que a formação se concentrasse na forma de resolução das dificuldades encontradas no ensino no dia-a-dia. As inquiridas *A*, *B* e *C* mencionaram que gostariam de receber formação sobre temas de natureza cultural. A entrevistada *E* acreditava que o conteúdo da formação contínua deveria ser novo e criativo. A formação consistiria em dar aos professores novas ideias ou novas competências para promover a reflexão e a inovação.

Em terceiro lugar, os métodos pedagógicos que as inquiridas preferiam para a formação incluíam a palestra, algo que a maioria das inquiridas tinha o prazer em assistir. Para o modo interativo, as inquiridas consideraram-no mais útil tendo em vista partilhar experiências profissionais com outros professores. O método de observar *open ou demo classes* permitir-lhes-ia aprender com outros professores que utilizam métodos distintos no ensino e isso conduzia a reflexão sobre os problemas que elas próprias enfrentam no ensino.

As inquiridas achavam que, na era pós-epidemia, a formação *on-line* deveria ser combinada com presencial. A formação no local, com estreito contacto e comunicação com alunos e famílias é propícia ao envolvimento dos estudantes. A distância não é restringida pelo tempo e espaço do *ZOOM*, pelo que permite aos formandos estudar em casa ou no telemóvel em qualquer altura e usar o tempo livre que possuem como desejam. Tem vantagem para rever e consolidar da matéria aprendida com a reprodução de vídeos.

Por fim, as inquiridas sugeririam duas formas de avaliação a serem aplicadas na formação contínua futura: a avaliação da formação e a avaliação dos formandos.

A forma de avaliação da formação poderia ser alcançada através de questionários e da recolha de sugestões dos outros professores. A aprendizagem dos formandos poderia ser avaliada através de práticas em ensino simulado. A inquirida *A* propôs que poderia ser feita uma avaliação através de exercícios práticos e observação direta, tais como fazer um plano pedagógico anual ou apresentar uma planificação de aula. As inquiridas *C*, *D* e *F* consideraram que a avaliação de formação deveria ser realizada continuamente, através do contributo de professores a trabalhar na mesma escola, em situações reais de ensino, pela observação em sala de aula.

Em relação à avaliação contínua dos professores, a inquirida *B* propôs uma sugestão: organizar anualmente um concurso dos professores de língua chinesa, através dos vídeos gravados das aulas exemplares dos professores concorrentes, classificando-os e qualificando-os em várias dimensões. O objetivo do concurso tem lugar de incentivar os professores a aprofundar os seus métodos pedagógicos, os seus conhecimentos na cultura chinesa e outras áreas para obter um bom resultado. E também proporciona às escolas chinesas a investir mais na formação dos seus professores. Ela acredita que essa concorrência saudável condicionará um melhor mercado sustentável de professores, em relação à língua chinesa, em Portugal.

6.2. Oportunidade e resistência para frequentar a formação contínua

De acordo com as entrevistas, as oportunidades da formação contínua que os professores da língua chinesa em Portugal possuem são: aquelas procuradas por próprios professores; aquelas organizadas por outras instituições educativas; e aquelas que se relacionam com as atividades quotidianas nas escolas nas quais os professores trabalham, assim como momentos de partilha com colegas. Em relação às ações de formação organizadas por outras instituições educativas, estas poderiam ser proporcionadas com a ajuda de organizações como o Departamento de Assuntos Externos Chinês, os departamentos locais no estrangeiro e a Fundação para a Educação da Língua e Cultura Chinesa.

Para os professores da língua chinesa em Portugal, existem duas fontes principais de resistência à participação na formação contínua. A falta de motivação para que participem na formação contínua é uma primeira barreira. Como disse a inquirida *E*, a escola chinesa onde trabalha apelou aos professores para frequentarem a formação e eles participaram, mas não levavam a sério a formação e não sentiam que o conteúdo da formação poderia melhorar as práticas de ensino. Em segundo lugar, alguns professores não tinham uma compreensão abrangente da formação contínua. As inquiridas *C* e *D* mencionaram que alguns professores acreditavam que o papel da formação contínua era apenas o de abordar um problema específico em contexto determinado e que confiar nas suas próprias experiências de ensino de longo prazo era suficiente para enfrentar os problemas que sentiam. Em terceiro lugar, as inquiridas afirmaram que alguns professores não estavam conscientes de quais eram as suas necessidades próprias da formação.

Levando em conta os fatores externos, por um lado, a falta de tempo foi notada. A maioria dos professores da língua chinesa trabalha em tempo parcial. Não dispõem de tempo e energia suficientes para a conciliação entre trabalho, estudo e vida familiar. Por outro lado, o acesso dos professores de língua chinesa em Portugal a estas oportunidades de formação era difícil e nem todos tinham acesso à formação. As inquiridas *C* e *D* pensavam que, em geral, se houvesse alguma informação relevante para frequentar a formação contínua, as escolas chinesas em Lisboa deveriam informar antecipadamente aos professores destas possibilidades, para eles organizarem bem os seus calendários.

De acordo com o segundo modo de determinação proposto por Barbier e Lesne (1986, cit. in Rodrigues & Esteves, 1993), devemos considerar estas expectativas manifestadas pelas inquiridas acerca da formação no futuro, a fim de analisar as necessidades de formação contínua dos professores que trabalham nas escolas chinesas em Portugal. Como referido acima, será fundamental organizar modalidades tradicionais de formação. As ações de

formação contínua que as inquiridas desejavam frequentar são as que integram a teoria e prática. Como diz Nóvoa (1991, cit. in Costa, 2004), a formação contínua “deve basear-se numa reflexão na prática e sobre a prática” (p. 73). A formação contínua dos professores tem como objetivo principal adquirir conhecimentos e competências que podem ser aplicados para melhorar a qualidade de ensino (Silva, 2000; Chimentão, 2009). Para além de aceitar a transmissão de saberes na área da língua chinesa, as inquiridas preferiam participar como sujeitos da formação (Lesne, 1984). Diante dos conteúdos variados da formação, as inquiridas poderiam escolher aqueles que prefeririam. Elas gostariam que a formação contínua incluísse as sessões de *open class* ou *demo class*, bem como as de comunicação mútua com os formadores e outros professores. Pareciam valorizar a importância da auto-reflexão nas suas práticas pedagógicas, aproveitando a experiência e métodos de outros para transformar e construir os seus próprios conhecimentos. Em linha com o que defendeu Silva (2000), a formação contínua de professores deverá envolver não só a racionalidade técnica, mas também a racionalidade prática e crítica, permitindo aos formandos adquirir conhecimentos, fazer a reflexão sobre as práticas e a reconstrução dos domínios de saber. Assim, tendo em conta as oportunidades e resistências existentes, as escolas chinesas podem ser um espaço importante de formação contínua e oferecer os apoios aos professores para frequentar a formação contínua no futuro. Segundo os modelos de desenvolvimento profissional dos professores (Clarke e Hollingsworth, 2002; Opfer, Pedder e Lavicza, 2011), o contexto escolar desempenha um papel significativo ao suportar os recursos para frequentar a formação e organizar as modalidades de formação contínua formal e não formal.

7. Sobre as percepções acerca de desenvolvimento profissional

Esta categoria pretende analisar a relação entre formação contínua e desenvolvimento profissional das inquiridas. Foi dividida em três subcategorias: opiniões em relação à profissão, opiniões em relação ao desenvolvimento profissional e importância da formação contínua para o desenvolvimento profissional.

7.1. Opiniões em relação à profissão

Relativamente ao papel do professor de língua chinesa em Portugal, registou-se um consenso entre as inquiridas. Antes de mais, as entrevistadas concordaram que era o professor que tinha o objetivo de transmitir conhecimentos, especialmente sobre a língua chinesa, aos seus alunos. A entrevistada C deu um exemplo de como os professores da língua chinesa são como

pequenos parafusos, dizendo às pessoas que querem aprender sobre a China tudo o que sabem e usando o seu pequeno poder para ajudar os estudantes a aprender o máximo possível. Além disso, como professoras, as inquiridas também eram facilitadoras da aprendizagem dos alunos e cultivadoras de várias capacidades. Acreditavam que o carácter e a vontade do professor, a atitude emocional, as palavras e o comportamento tinham uma influência subtil sobre os alunos. De acordo com as entrevistadas *B* e *E*, o estilo de ensino era de não quererem impor as suas opiniões aos estudantes, respeitando as próprias ideias dos alunos. Preferiam gerar novas ideias ou levar ao choque de diferentes pontos de vista. Sempre insistiram em serem facilitadoras, conduzindo os alunos e inspirando-os. A entrevistada *E* elogiava e encorajava frequentemente as crianças quando lecionava, dizendo-lhes como liam bem e escreviam com correção.

Mais importante ainda, como transmissoras da cultura chinesa, as inquiridas tinham um sentido de missão na transmissão da língua e cultura chinesa. Por um lado, o papel do professor de chinês na escola chinesa passava por ensinar a língua chinesa às segunda e terceira gerações dos imigrantes chineses, em Portugal. Envolve ainda dar-lhes a conhecer a história e cultura da China, bem como mantê-los atualizados sobre os últimos desenvolvimentos na sociedade chinesa. Muitos dos alunos que possuíam não tinham tido a oportunidade de visitar a China. A entrevistada *A* referiu que, como professora, não só devia ensinar aos alunos conhecimentos e competências, mas também mostrar-lhes os costumes e a cultura da China através de textos, imagens, vídeos, etc. Por outro lado, a entrevistada *D*, que nomeou a sua escola de uma ponte entre Portugal e a China, acreditava que os professores de língua chinesa construíam pontes para promover o intercâmbio cultural entre a China e Portugal. A entrevistada *B* mencionou também que conhecia estudantes e professores portugueses no seu trabalho diário de ensino. No processo de comunicação com estes outros professores, registou-se um intercâmbio e a disseminação da cultura entre os dois países.

A entrevistada *B* acrescentou que os professores de língua chinesa desempenhavam um papel na criação de laços entre a comunidade chinesa em Portugal. Como cada aluno que tinha uma família atrás de si, a unidade dos alunos da turma significava que as famílias atrás deles também estavam de alguma forma ligadas. Se os professores fossem capazes de criar uma atmosfera harmoniosa na sala de aula, isso também contribuiria para a unidade da comunidade chinesa.

7.2. Opiniões em relação ao seu desenvolvimento profissional no futuro

As inquiridas estavam globalmente satisfeitas com a situação profissional dos professores de língua e cultura chinesa em Portugal. Consideraram que os professores que conheciam eram responsáveis e tratavam os seus alunos com cuidado. Em termos da vontade de continuar a lecionar no futuro, duas das entrevistadas (Entrevistadas *E* e *F*) disseram que pensavam deixar a profissão porque não tinham intenção de ficar em Portugal. Outras indicaram claramente que iriam continuar a trabalhar no ensino da língua e cultura chinesa. As entrevistadas *C* e *D* esperavam que as suas escolas fossem cada vez mais procuradas. Elas desejavam que os seus trabalhos fossem reconhecidos pelos estudantes, pelos pais e pela comunidade local. As entrevistadas *A* e *B* adoravam a profissão docente e por isso pretendiam no caminho do ensino e da difusão da língua e cultura chinesa.

7.3. Importância da formação contínua para o desenvolvimento profissional

Todas as inquiridas concordaram que frequentar a formação contínua era importante para o seu desenvolvimento profissional. Referiram que a formação contínua contribui para adquirir novos conhecimentos e desenvolver competências profissionais, em linha com as mudanças e inovação educacionais. Por exemplo, algumas inquiridas frequentaram ações de formação relevantes para melhorar os métodos de ensino, que lhes permitirá se adaptarem às mudanças nas aulas após a pandemia do coronavírus. Além disso, como as entrevistadas *C* e *D* salientaram, a língua está em constante mudança e muitas palavras novas são criadas. Estas mudanças também têm um impacto no conteúdo do ensino, pelo que os professores da língua e cultura chinesa precisam de aprender e adaptar os conteúdos em conformidade com essas mudanças.

Algumas entrevistadas mencionaram a participação na formação contínua como uma forma eficaz para o desenvolvimento pessoal. A inquirida *F* considerou que participar em *demo classes* e discutir com os pares durante o processo de formação era uma oportunidade para praticar as competências interpessoais. No caso da inquirida *B*, o seu trabalho a tempo inteiro também envolvia trabalho de intercâmbio cultural. A formação contínua permitiu-lhe compreender mais profundamente a cultura do seu próprio país. Por isso, sentia-se mais confiante para lidar com as diferenças culturais e dúvidas que surgiam no seu trabalho.

Por fim, a formação contínua foi considerado um processo permanente de aprendizagem e desenvolvimento. Como a entrevistada *C* disse,

“devemos continuar a aprender, tudo o que aprendemos é sempre útil.”

Esta entrevistada não foi capaz de referir como aprendeu a ensinar o chinês como língua estrangeira, mas afirmou que, quando começou a ensinar estudantes de outros países, foi gradualmente conseguindo compreender como se ensinava e foi aplicando conhecimentos que possuía à sua prática de ensino.

O desenvolvimento profissional dos professores de língua chinesa é um processo de actualização e enriquecimento dos conhecimentos, melhoria das competências e reforço das crenças e atitudes profissionais (Desimone, 2009; Silva, 2000). Após a participação em formação contínua de professores, o impacto mais imediato envolve provocar mudanças nas práticas de ensino, o que por sua vez pode melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes (Guskey, 1986).

V. Conclusão

Esta dissertação tem como pergunta de investigação analisar quais são as necessidades de formação dos professores que trabalham em escolas chinesas em Portugal. Para responder a esta pergunta, os objetivos formulados desta investigação é recolher os dados importantes a partir de entrevistas, a fim de conhecer opiniões dos professores acerca das dificuldades no seu trabalho e das ações de formação frequentadas, mas também identificar as expectativas de formação a frequentar no futuro e as percepções do seu desenvolvimento profissional.

Esta questão e estes objetivos devem-se ao facto de tu também seres professora de língua e cultura chinesa em Portugal.

Os dados recolhidos e analisados indicam que as necessidades de formação de professores de língua e cultura chinesa em Portugal apresentam aspetos subjetivo e objetivo. Segundo as inquiridas, as ações de formação de professores já frequentadas, as dificuldades encontradas nas suas práticas de ensino, assim como as suas expectativas em relação à formação contínua de professores, no futuro, traduzem necessidades de formação de professores que podem ser formuladas como a seguir se indica.

De acordo com os dados recolhidos nas entrevistas, todas as professoras inquiridas tinham objetivos claros para o seu desenvolvimento profissional e queriam melhorar as suas práticas de ensino. Todas elas gostavam de ser docentes de língua e cultura chinesa, sentiam a responsabilidade de ensinar o idioma em causa aos alunos de origem chinesa e outros e seguiam a missão de difundir a cultura chinesa. Além disso, considerando as suas crenças e atitudes enquanto professoras, esperavam que, através do ensino, fossem capazes de melhorar o desempenho académico dos seus estudantes e fazê-los gostar de aprender chinês. Todas as professoras afirmaram ter um bom relacionamento com os seus alunos. A grande maioria delas valorizou o papel dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem, orientando-os a aprender a refletir para promover aprendizagens auto-dirigidas. Estavam também interessadas em atualizar e desenvolver os conhecimentos e competências para ensinar aos seus alunos. As inquiridas mostraram assim ter interesse em promover o seu desenvolvimento profissional, revelando vontade de frequentar formação contínua de professores de chinês.

Adicionalmente, as professoras inquiridas enfrentavam problemas nas suas práticas de ensino, tais como a distração dos alunos durante as aulas on-line, baixa interação entre professores e estudantes, problemas de aprendizagem, avaliação do ensino inoportuna e imprecisa, entre outros. Nesta situação, afirmaram a necessidade de melhorar as competências profissionais, tendo em vista resolver os problemas sentidos através da formação contínua de professores. A

partir das suas experiências de formação inicial e/ou contínua já frequentada, referiram que se registava falta da formação sistemática acerca de conhecimentos da língua e cultura chinesa e dos métodos de ensino, que precisava de ser remediada através da formação contínua de professores de língua e cultura chinesa no futuro.

Em síntese, as necessidades de formação de professores de língua e cultura chinesa identificadas neste estudo apontam para:

- motivações de participação na formação, relacionadas com como melhorar os conhecimentos e as competências profissionais de ensino, promover o desenvolvimento profissional dos professores, atualizar e complementar os conhecimentos insuficientes em relação ao ensino da língua e cultura chinesa;
- conteúdos da formação específicos, como aqueles que resultam da ligação entre as matérias teóricas e as práticas de ensino, incluindo conhecimentos básicos da língua chinesa, cultura chinesa, métodos de ensino, competências de organização e gestão de salas de aula e diversos recursos pedagógicos inovadores adequados ao quadro da pandemia que se vive na atualidade;
- métodos pedagógicos da formação inovadores, que passam pela formação presencial e a distância, envolvendo as modalidades de palestra, seminários de troca de experiências de ensino com outros professores, e open ou demo classes em contexto de trabalho que levem a observar e aprender com professores mais experientes;
- formas de avaliação da formação diversificadas, através de questionários para medir a qualidade da formação e recolher as sugestões dos professores formandos; instrumentos apostados na descrição e análise de práticas do ensino em contexto real de trabalho ou simulado; a redação de planos pedagógicos anuais ou planificações de aula, que contemplem a concepção e justificação de aula e apresentação de atividades pedagógicas respetivas, apostados na partilha de saberes com pares.

As professoras inquiridas expressaram uma variedade de necessidades para a formação contínua de professores de língua e cultura chinesa que queriam frequentar no futuro, com base nas suas experiências pessoais e profissionais. Além disso, devemos considerar a influência do contexto de trabalho e do tempo que vivemos. Na situação presente, o ensino da língua e cultura chinesa em Portugal está a mudar. Ainda não existem programas e planificação normalizados para orientar a participação de professores de língua e cultura chinesa nas ações de formação contínua. Nas escolas chinesas em Portugal, embora não tenham capacidade para organizar actividades de formação formal de professores por conta

própria, seria importante serem consideradas as necessidades de formação dos professores e o apoio para participarem na formação. Por exemplo, as organizações nas quais os professores atualmente trabalham poderiam coordenar os horários de trabalho e de formação, oferecer recursos financeiros que permitissem aos docentes frequentar formação contínua de professores por conta própria, organizar conferências ou seminários para facilitar o intercâmbio e a aprendizagem colaborativa entre professores. Para os formadores e institutos de formação, seria importante pensar a planificação da formação de professores com base numa compreensão geral do desenvolvimento do ensino da língua e cultura chinesa em Portugal e das características dos diferentes grupos de professores, bem como envolver e respeitar os sujeitos que venham a participar na formação, para que se registe uma resposta a necessidades de formação de professores de língua e cultura chinesa. No caso dos próprios professores, é importante refletirem sobre o seu desempenho e o seu desenvolvimento profissional (e pessoal). Na formação, podem concentrar-se na auto-reflexão e troca de experiências com outros professores, para que seja possível transformar conhecimentos e competências que já possuem, e aplicar novos saberes e ideias nas suas práticas.

Bibliografías

- Alvarado-Prada, L. E., Freitas, T. C., & Freitas, C. A. (2010). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, 10(30), 367-387.
- Amador, J. T. (2019). Concepções e modelos da formação continuada de professores: um estudo teórico. *Humanidades & Inovação*, 6(2), 150-167.
- Araujo, R. M. B., & Esteves, M. M. F. (2017). A formação docente, inicial e contínua, para o trabalho com adultos em Portugal: o olhar dos professores. *Educação & Formação*, 2(4), 18-35.
- Almeida, M. M. (2018). Desenvolvimento profissional e perfis de orientação pedagógica na docência no ensino superior. *Sisyphus: Journal of Education*, 6(3), 53-75.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bailing, L. (2015). *Circunstâncias do desenvolvimento das escolas chinesas em Portugal: o caso da Escola Chinesa de Lisboa*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Minho, Portugal.
- Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 267-280.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Chimentão, L. K. (2009). O significado da formação continuada docente. *Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar*, 4, 1-6.
- Campos, B. P. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. (1ª ed.). (pp. 24-29). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, N. M. L. (2004). A formação contínua de professores—novas tendências e novos caminhos. *Holos*, 3, 63-75.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6ª ed.). London: Routledge.
- Decheng, Z. & Yongzheng, L. (2012). *A Análise de Necessidades de Formação de Professores*. Pequim: Universidade Normal de Pequim (em chinês).

- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- European Centre for the Development of Vocational Training. (2014). *Terminology of European education and training policy: A selection of 130 key terms*. Luxembourg: Publications office of the European Union.
- Estrela, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 27-48.
- Esteves, M. (2016). Investigando a formação continuada de professores. In A. N. Militão & M. S. R. Santana (Orgs.), *Intersecções entre pesquisas/pesquisadores experientes e pesquisas/ pesquisadores iniciantes no campo educacional* (pp. 129-150). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Estrela, M. T., Rodrigues, A., Moreira, J., & Esteves, M. (1998). Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedidos de centros de formação. *Revista de Educação*, 7(2), 129-149.
- Estrela, M. T., Madureira, I., & Leite, T. (1999). Processos de identificação de necessidades: uma reflexão. *Revista de Educação*, 8(1), 29-47.
- Gaspar, S. (2015), A comunidade chinesa em Portugal: percursos migratórios, contextos familiares e mercado de trabalho, *CIES e-Working Paper*, N.º 201, Lisboa, CIES-IUL, ISCTE-IUL, disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/9897>.
- Gaspar, S. (2017), Chinese migration to Portugal: trends and perspectives, *Journal of Chinese Overseas*, 13, 48-69.
- Gaspar, S. (2018). Percursos migratórios e trajetórias de vida de descendentes de imigrantes chineses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 87, 109-127.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção-O Planeamento em Ciências Sociais*. (2ª ed.). Cascais: Principia.
- Guskey, T. R. (1986). Staff Development and the Process of Teacher Change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12. doi:10.3102/0013189x015005005.
- Hongwei, G. (2012). Study on the characteristics, problems and strategies of overseas Chinese education. *Overseas Chinese Education*, 2, 220-224 (em chinês).
- Hongwei, G. & Wei, Z. (2018). A study on the current situation and strategies of Chinese education in europe. *Overseas Chinese Education*, 6, 96-101 (em chinês).
- Hu, G. (2007). A composição diversificada do ensino da língua chinesa e a divulgação diversificada da cultura chinesa. *Journal of World Peoples Studies*, 1, 50-55 (em chinês).

- Hoyle, E. (2006). Professionalization and deprofessionalization in education. In E. Hoyle, & J. Megarry (Eds.), *World Yearbook of Education 1980: The Professional Development of Teachers* (pp. 42). London: Routledge.
- Lan, L. (2012). *Integração social da segunda geração internacional chinesa de imigrantes— Investigação sobre os jovens de 15 a 24 imigrantes chineses em Lisboa, em Portugal*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Ciência e Tecnologia do Leste da China, China (em chinês).
- Li, X. (2008). Ensino da língua e cultura chinesa na Europa. *Overseas Chinese Affairs Study*, 143, 1 (em chinês).
- Lesne, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos: Elementos de Análise*. Lisboa: Gulbenkian.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Meignant, A. (1999). *A Gestão da Formação*. (2ª ed.). Porto: Publicações D. Quixote.
- Opfer, V. D., Pedder, D. G., & Lavicza, Z. (2011). The role of teachers' orientation to learning in professional development and change: A national study of teachers in England. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 443–453. doi:10.1016/j.tate.2010.09.014
- Perry, P. (2006). Professionalization and deprofessionalization in education. In E. Hoyle, & J. Megarry (Eds.), *World Yearbook of Education 1980: The Professional Development of Teachers* (pp. 143). London: Routledge.
- Quanqin, F. (2020). *A imigração chinesa em Portugal: evolução, integração e comunicação intercultural*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Portugal.
- Rui, P. (2007). *Ensino da Língua Chinesa Contemporânea na Europa (1970-2006)*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Jinan, China (em chinês).
- Rodrigues, A & Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores* (pp. 11-35). Porto: Porto Editor.
- Rodrigues, A. (2019). Análise de necessidades de formação e formação contínua de professores. In M. Alves (Org.), *O tempo e o espaço da formação contínua de professores: Diagnóstico, processo e perspetivas* (pp. 77-94). Lisboa: Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Rodrigues, Â. (2001). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. Disponível via Researchgate em: <https://www.researchgate.net/publication/267389713>.

Silva, A. M. C. (2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, 21, 89-109.

Silva, E. M. A., & Araújo, C. M. (2005). Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. *Colóquio Internacional Paulo Freire*, 5, 1-8.

Silva, J. D. C. M. (2011). Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-11.

Sleezer, C. M. (1993). Training needs assessment at work: A dynamic process. *Human Resource Development Quarterly*, 4(3), 247–264. doi:10.1002/hrdq.3920040305.

Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research Methods for Business Students*. (5^a ed.). London: Pearson education.

Yijing, Y. (2015). *A Imigração chinesa em Portugal e a sua integração linguística e cultural na sociedade portuguesa*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Portugal.

Legislações

Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro.

Lei nº 7/2009, de 12 de fevereiro.

Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro.

Anexos

Anexo I – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu _____, por meio deste termo, concordo de livre e espontânea vontade em ser entrevistado (a) para colaborar com a pesquisa de mestrado intitulada: Análise de necessidades de formação de professores de chinês em Portugal, desenvolvida por Dongdong Chen, orientado pela Prof.^a Dr.^a. Paula Cristina da Encarnação Oliveira Guimarães do Mestrado em Educação e Formação na Especialidade Organização e Gestão da Educação e da Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa em Portugal.

Como participante nesta pesquisa estou ciente que:

1. Participo no estudo por própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar com o desenvolvimento da pesquisa e a dissertação que dela vier a ser desenvolvida;
2. Os objetivos da pesquisa são estritamente acadêmicos e o uso das informações está submetido à ética e ao rigor acadêmico; a pesquisa garante o meu anonimato, assegurando a minha privacidade, como participante, quanto a informações pessoais, relatos e críticas;
3. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas, estando garantido o sigilo dos dados pessoais;
4. Os benefícios deste estudo poderão contribuir para acrescentar novos dados e interpretações aos estudos já realizados referentes ao tema, assim como para a formulação de políticas que proporcionem melhores condições de trabalho e de formação a professores de chinês que lecionem a disciplina de Mandarim em Portugal;
5. Os riscos da pesquisa restringem-se aos morais e o investigador tomará todo o cuidado para que informações que venham a surgir durante a entrevista não sejam do domínio público, devendo, após a análise, arquivá-los em local apropriado e incinerá-los 4 anos depois da apresentação pública do estudo;
6. Tenho a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo, a qualquer momento, sem necessidade de explicação, sem penalização ou prejuízo, bastando para isso realizar um contato com o pesquisador;

7. Caso possua qualquer dúvida sobre tais procedimentos e a fiabilidade da pesquisa, posso contatar a Prof.^a Dra. Paula Cristina de Oliveira da Encarnação no e-mail: pguimaraes@ie.ulisboa.pt e/ou falar com a pesquisadora Dongdong Chen através do e-mail: dongdongchen17@gmail.com ou por telefone 925808099.

8. A entrevista será gravada depois da assinatura do presente Termo.

Lisboa, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do pesquisador

Anexo II – Grelhas de análise às entrevistas realizadas às seis professoras inquiridas

Categoria – Percurso académico

Inquiridas	Categoria análise	Áreas de conhecimento
	Entrevistada <i>A</i>	Foi licenciada em Escultura, no Instituto de Cerâmica Jingdezhen em 2002.
	Entrevistada <i>B</i>	Foi licenciada em Engenharia de Materiais e Polímeros em 2010 e foi mestrada em Ciência dos materiais em 2013 na China, e com o mestrado em Gestão na Queen's University Belfast em 2015.
	Entrevistada <i>C</i>	Foi licenciada em Finanças, na Northwest Agriculture & Forestry University em 2006.
	Entrevistada <i>D</i>	Foi licenciada em Medicina Clínica em 2002 na China, foi mestrada em Nutrição e saúde em 2006 nos Países Baixos, e com o mestrado em Medicina Tradicional Chinesa em Portugal em 2015.
	Entrevistada <i>E</i>	Foi licenciada em Ensino Internacional de chinês como Língua Estrangeira, na Universidade de Hubei em 2018. Está no 2º ano do mestrado em Gestão de Recursos Humanos em Portugal.
	Entrevistada <i>F</i>	Foi licenciada em Português em Hunan em 2016. Está no último semestre na licenciatura em Educação Básica na Universidade de Évora.

Categoria – Percurso profissional

Categoria análise	Percurso profissional	
	Subcategorias	
	Inquiridas	Experiências anteriores de trabalho
Entrevistada A	<p>“Fui professora de artes no Instituto de Artes e Tecnologia de Cerâmica Jiangxi desde 2002 até 2007. Depois vim para Portugal e casei-me. Fiz inicialmente outros trabalhos, como empregada numa agência de viagens, continuei a criar artes, participei em exposições de escultura e concursos do mesmo. Depois escolhi ser professora de língua chinesa, porque gostava muito deste trabalho e da comunicação com os estudantes. As crianças são muito simples e puras.”</p>	<p>Trabalha numa escola chinesa em Lisboa. Esta escola não é muito grande. O funcionamento das aulas é aos sábados. Tem início na educação pré-escolar e até ao 6º ano, assim como cursos especializados para os alunos de alto nível.</p>
Entrevistada B	<p>“Trabalhei como formadora numa instituição de formação de inglês na China. Lecionei os cursos de formação sobre IELTS, CET-4 e CET-6 e inglês para crianças. Em 2016, vim para Portugal com o visto gold. Gostava de encontrar uma forma de comunicar com outras pessoas em Portugal e trabalhar era uma boa escolha. Quando estava a pensar no tipo de trabalho que poderia realizar num ambiente desconhecido, como este, pensei em ser professora de língua chinesa porque já tinha tido uma experiência de ensino anterior.”</p>	<p>Esta escola não é muito grande. A maioria dos alunos são os filhos dos imigrantes chineses. Eles são as crianças que nasceram em Portugal ou que mudaram para Portugal com a família. Também oferta aulas para os estrangeiros.</p>

Entrevistada C	<p>“Trabalhei logo que me graduei da universidade, fiz trabalho administrativo e de recursos humanos em Shenzhen. Vim para Portugal porque o meu marido é português. No início, Devido à barreira da língua portuguesa, não pude continuar a fazer o mesmo trabalho que fazia na China nos recursos humanos em Portugal. Neste momento surgiu uma escola chinesa que estava a recrutar professores de língua chinesa e eu inscrevi-me. Trabalhei lá até abri a escola chinesa a minha própria em 2019.”</p>	<p>A escola foi estabelecida em 2019. O número dos alunos é cerca de 50. As aulas são aos sábados. Os alunos são moremente os filhos dos imigrantes chineses em Portugal e há apenas um aluno estangeiro adulto (1 para 1 ensino). Oferta principalmente as aulas de chinês, assim como as de inglês e mathmética. Agora reduziu o número de professores até 3, porque estão às aulas à distância.</p>
Entrevistada D	<p>“O meu marido é português e vim para Portugal em 2007. Trabalhei na área de comércio sino-português desde 2008. Alguns dos meus colegas de trabalho tinham a necessidade de aprender chinês. Então, comecei a ensinar-lhes no período pós-laboral. Ao ensinar chinês aos meus colegas estrangeiros, desenvolve lentamente um interesse pelo ensino. Depois fui a uma escola chinesa e trabalhei algum tempo nessa instituição como professora. Considerado o desenvolvimento pessoal e profissional no futuro, abri a escola chinesa a minha própria.”</p>	<p>A escola foi estabelecida em 2019. Tem cerca de 40 alunos e uma professora, só ela. Ela é responsável por todos os trabalhos de ensino. 2/3 dos alunos são estrangeiros e são adultos. 1/3 são os filhos dos imigrantes chineses em Portugal, entre 7 anos e 16 anos. Os cursos de chinês aos sábados para as crianças chinesas são incluindo dois níveis (iniciante e intermediário).</p>
Entrevistada E	<p>“Só fiz o estágio um vez. Quando na universidade, fiz um estágio durante cerca de um mês numa escola primária como professora de chinês. Em 2018, vim para Portugal para aprender português. Após a graduação na universidade, eu queria mesmo ir trabalhar. Como tenho de continuar os meus estudos no mestrado, só consigo ter um trabalho a tempo parcial, as aulas de línguas chinesa são nos sábados, logo aproveitei-me do trabalho como professora da língua chinesa que está também relacionado com a minha especialização e posso aplicar o que aprendi na prática.”</p>	<p>A escola chinesa não é de grande escala. As aulas de chinês são divididas em muitos níveis, desde iniciante até avançado. Tem um ou dois professores que são responsáveis por um nível de aula.</p>

Entrevistada <i>F</i>	“Trabalhei na tradução em Moçambique. Em 2017, vim para Portugal para aprender melhor português e experimentar a vida diferente. Depois procurei este trabalho como a professora de chinês. É uma boa oportunidade para relacionar a teoria e a prática na minha especialização e trabalhar pode tornar-me mais independente.”	A escola não é muito grande. Dá principalmente as aulas de chinês para as crianças dos imigrantes chineses.
-----------------------	--	---

Categoria – Formação inicial

Categoria análise	Formação inicial de professores	
	Subcategorias	
	Inquiridas	
	Experiências anteriores de formação de professores	Efeitos de formação inicial de professores
Entrevistada A	<p>“Penso que fazer o Exame Nacional de Qualificação de Professores quanto na China deveria ser considerado uma preparação para o trabalho como uma professora...Não realizei nenhuma formação inicial... Em Portugal, há pouca ou não há formação relevante. Aprendi por mim, principalmente através da consulta de livros e da pesquisa online.”</p>	<p>“Nessa altura (quando comecei a trabalhar), os materiais didáticos usados não eram elaborados de acordo com regras próprias. Por vezes havia uma situação em que o vocabulário ensinado no ano letivo anterior era ensinado no ano seguinte...Aprendi conhecimentos sobre gramática da língua chinesa e conheci a utilização dos recursos educativos digitais. Fui a primeira a utilizar uma apresentação de PowerPoint na aula naquela escola chinesa.”</p>
Entrevistada B	<p>“Embora tenha a experiência de trabalho anterior, existem ainda muitas deficiências no meu profissionalismo como professor de chinês. Em 2016, Inscrevi-me num curso online para professores de língua chinesa para os estrangeiros de uma entidade de formação em Dalian...Não se organizou a formação inicial de professores na escola chinesa em que trabalhava. Totalmente baseado na minha experiência profissional anterior e a aprendizagens dirigida.”</p>	<p>“Obtive conhecimentos sobre alterações cognitivas, tais como as características dos caracteres chineses, a influência da língua materna no processo de aquisição de uma segunda língua, que são úteis para resolver os problemas práticos no ensino”</p>

Entrevistada <i>C</i>	<p>“Não houve formação. No início, apenas ajudei os alunos nos seus trabalhos de casa, e visitei algumas aulas de outros professores nesta escola e depois comecei a dar as aulas...Existe um sistema de formação na empresa, mas isto não é possível para nós... Normalmente tenho de dar aulas, o que posso fazer é conversar com outras professoras na minha escola depois das aulas, e depois o quê, deixá-la vir e ouvir a minha aula, e comunicar comigo em qualquer altura se houver algum problema na prática. Tudo o que posso fazer mais do que isso é aconselhar as professoras a regressarem à China para frequentar uma formação semelhante.”</p>	<p>“Tive a possibilidade de observar, em primeira mão, o modo dos outros professores lidarem com os comportamentos problemáticos dos alunos na sala de aula e as interações entre professores e alunos... Ao preparar as aulas, tenho de estabelecer uma relação entre a matéria para ensinar com a história, geografia e poemas tradicionais chineses que estudei antes.”</p>
Entrevistada <i>D</i>	<p>“Frequentei um curso de formação de um mês para professores da língua chinesa como língua estrangeira numa instituição de formação em Sichuan.”</p>	<p>“Foi muito importante aprender os conhecimentos básicos de chinês acerca de língua e cultura e as metodologias para ensinar chinês aos que não são chineses. Foi a primeira vez que aprendi conhecimentos sobre o ensino de chinês de forma tão sistemática. Acho que os métodos pedagógicos de ensino estudados são muito práticos. Podem ser utilizados em todas as situações, tanto aos estudantes chineses como aos estrangeiros.”</p>
Entrevistada <i>E</i>	<p>“No estudo de quatro anos na universidade, os currículos aprendidos incluiu-se as áreas de docência, de didáticas, de cultura e ética, a prática profissional, e ect...E fiz o Exame de Chinês Nacional de</p>	<p>“Levou-me a conhecer que existem as diferenças entre saber falar a língua chinesa e conseguir ensinar chinês bem. E estudei as didáticas específicas relativas ao ensino de chinês como uma língua</p>

	Qualificação de Professores em 2017.”	estrangeira e os conhecimentos de comunicação intercultural.”
Entrevistada <i>F</i>	“Estou a estudar as áreas variáveis de conhecimento, tais como língua portuguesa, história, geografia, ética, as didáticas e, etc.”	“Algumas unidades curriculares, como Psicologia do Desenvolvimento da Criança e Introdução à Ética e Deontologia dos Educadores, são muito importantes para o meu trabalho. Aprendi como lidar com as crianças e como fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças.”

Categoria – As ações frequentadas de formação contínua

Categoria análise	As ações frequentadas de formação contínua				
	Subcategorias				
	Inquiridas	Experiências de formação contínua de professores	Motivações de frequentar a formação contínua	Ligação com a formação inicial de professores	Importância da formação contínua
Entrevistada A	(1) Em 2018 e 2019, participou pelas duas vezes a formação de professores de chinês organizada pelo Instituto Confúcio da Universidade de Lisboa. Mas por causa de tempo, não completou todas as sessões.	(1) As ações de formação foram de curto prazo, cerca de um e meio dia ou dois dias. Os conteúdos abrangeram teorias e metodologias do ensino de chinês, conceção de cursos com diversos temas, características de aprendizagem por estudantes estrangeiros e, etc. Cada vez, a formação iniciou com a cerimônia de abertura, a seguir incluindo os diversos conferências e seminários, demonstração de aula e discussão. Após as formações, não tiveram nenhuma avaliação, mas obeteram a certificação de frequentar o programa de formação de professores de língua chinesa.	“Gostaria de ser uma melhor professora...Aprender é como carregar uma bateria na sua mente, a fim de adquirir continuamente novos conhecimentos e competências profissionais.”	“Para mim, tive pouca ou nenhuma formação inicial de professor de chinês. Por isso, a formação contínua que frequentei vai preencher estas lacunas e deficiências.”	“Aprendi a usar novas tecnologias em sala de aula, o que tornou o ambiente da sala de aula mais dinâmico e interessante, e isso aumentou o interesse dos alunos durante a aprendizagem.” “A minha participação destas ações de formação é totalmente supportada pela escola chinesa em que trabalho.”

	<p>(2) Desde o ano passado, tinha frequentado muitas vezes os cursos à distância oferecidos pela Fundação para Ensino e Cultura de chinês. Ela estava em casa durante este tempo, pelo que pude agendar mais tempo para estudar.</p>	<p>(2) São as aulas on-line. Alguns dos conteúdos são sobre como ensinar as frases particulares em chinês, por exemplo, a frase com “de” (的, 得, 地) ; alguns sobre design dos slides e a utilização de aplicações adequadas de ensino, tais como usá-los para criar perguntas e como os estudantes podem operar para as responder; há também alguns cursos de Caligrafia e de Pintura Chinesa. Para este tipo formação, é preciso entregar os trabalhos após os cursos, como um programa pedagógico, conceção do ensino, atividades práticas. Sobre a avaliação da formação, depois se enviou um questionário para recolher as sugestões deles.</p>			
Entrevistada B	<p>Frequentou principalmente as ações de formação de professores organizadas pelo Instituto Confúcio em Lisboa e pela Fundação para</p>	<p>(1) Foram de curto prazo. As ações de formação organizadas pelo Instituto Confúcio em Lisboa são presenciais, onde os especialistas da china e dos outros países foram convidados a dar conferências e seminários.</p> <p>(2) Outro tipo de formação em que frequentou foi principalmente online. Os conteúdos de formação cobrem uma vasta</p>	<p>“A primeira é o meu interesse, sou muito apaixonada pela minha carreira como professora de chinês. Em segundo, a própria professora tem de manter um estado de aprendizagem,</p>	<p>"Primeiro, a formação inicial de professores que frequentei foi muito sistemática e de natureza científica. O conteúdo ensinado desdobrou-se a partir da análise mais básica dos conceitos sobre a língua chinesa. As formações posteriormente</p>	<p>“Antes da pandemia, havia dois momentos aqui na escola em que eu trabalhava que me pareciam servir o propósito da formação contínua. O primeiro incluía várias atividades culturais e recreativas organizadas pela escola...No decurso das atividades, nós tínhamos</p>

	<p>Ensino e Cultura de chinês. Há pelo menos um por ano que frequentou.</p>	<p>gama de tópicos, incluindo métodos de ensino de Hanyu Pinyin, métodos de ensino de caracteres chineses, poemas chineses, análise de problemas de ensino comuns, partilha de experiências de ensino de aula online, etc. Teve também uma participação no Seminário Global de Partilha de Experiências de Professores de chinês, onde cada professor participante partilhou a sua experiência no ensino de chinês no estrangeiro. O feedback e as sugestões sobre a formação são obtidos principalmente dos formandos sob a forma de questionários. Mas não existem critérios claros para avaliar a eficácia da própria aprendizagem dos formandos.</p>	<p>ou seja aprender ao longo da vida, porque o corpo de conhecimentos da professora também não é o mais perfeito. À medida que trabalha ao longo do tempo, encontraria cada vez mais problemas no ensino. Quanto mais tempo passo com as crianças, maior a necessidade da atualização dos métodos de ensino.”</p>	<p>frequentadas foram de atualidade e visavam resolver um ou vários problemas específicos num curto espaço de tempo. Em segundo lugar, a formação inicial era de natureza teórica e definitiva, enquanto que as formações posteriores cobriam também aspectos culturais e uma maior ênfase em questões e métodos pedagógicos na prática.”</p>	<p>comunicação e intercâmbio com professores que vinham da China e nós aprendíamos com as experiências destes colegas. O segundo era quando os professores da mesma escola aprendiam uns com os outros durante a preparação das aulas em conjunto ou quando havia reuniões em que muitos professores participavam. Por vezes também havia a possibilidade de observar as aulas de outros colegas; no final destas observações, conversávamos sobre o que tínhamos observado.”</p>
--	---	--	---	---	---

Entrevistada C	<p>(1) Em 2016, participou a formação de professores organizada pela Universidade Normal de Shaanxi.</p> <p>(2) Em 2017, participou a formação de professores organizada pela Universidade de Jinan.</p>	<p>(1) Voltou à China nas férias de verão para frequentar esta formação. Durou cerca de 15 dias. Os conteúdos da formação abrangeram os conhecimentos básicos da língua chinesa, as didáticas específicas e a cultura local em Shaanxi. Além das aulas presenciais, tiveram as atividades formativas de partilhar as experiências no ensino de chinês e visitar os locais turísticos. No final, tiveram um exame de escrita e prático. Após um ano, foi emitido um certificado de competência profissional de professores internacionais de chinês.</p> <p>(2) Esta formação foi organizada em Portugal. Foram convidados os especialistas da China a dar conferências e seminários presenciais. Foi muito curta, só de três dias, incluindo um dia do exame. Os conteúdos foram quase mesmos com a última formação, práticas no ensino de chinês, conhecimento da língua chinesa, ensino da cultura chinesa.</p>	<p>“Durante a formação, eu costumava descobrir o modo de ensinar por conta própria, lembrando para tal todos os conhecimentos linguísticos que tinha aprendido na escola primária e secundária. Mas eu não tinha estudado sistematicamente o ensino da língua chinesa, enquanto profissão.”</p>	<p>“Não realizei a formação inicial de professores. Frequentei esta formação que foi uma nova experiência. Atavés da formação, aumentou os conhecimentos profissionais para ensinar melhor.”</p>	<p>“Conheci as características dos caracteres chineses para orientar os alunos a escrever e memorizar melhor...Sempre que tenho oportunidade, sugiro aos os professores que trabalham na minha escola frequentarem a formação contínua. Também falamos regularmente entre nós e trocamos experiências e aprendizagens de ensino.”</p> <p>“Sempre que tem oportunidade, sugiro que os professores que trabalham na minha escola frequentem a formação. Também nos comunicamos regularmente e trocamos as experiências de ensino.”</p>
Entrevistada D	Frequentou a formação presencial de	Foram convidados os especialistas da China a dar aulas. Durou três dias. Os conteúdos foram quase mesmos com a última	“Porque comeci a trabalhar como uma professora de chinês	“A duração desta formação foi tão curta. Em facto, não aprendi	“Tive a oportunidade de rever a minha experiência profissional no ano passado e

	três dias organizada pelo grupo dos professores universitários da China em Portugal.	formação, práticas no ensino de chinês, conhecimento da língua chinesa, ensino da cultura chinesa.	há pouco tempo, e queria estudar mais os conhecimentos sobre esta área.”	muito dos conhecimentos que os três formadores lecionaram.”	de fazer um balanço dos meus pontos fortes e fracos no ensino de chinês.” Para ela, tem necessidade de participar nas ações de formação de professores e sabia as informações de formação. Mas não tem tempo suficiente.
Entrevistada E	No ano passado, participou a formação de professores organizada pela Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim.	Esta formação durou 12 dias. Foram aulas à distância por Zoom. Os conteúdos da formação foram em torno da poesia clássica chinesa. Na terminação da formação, entregaram-se os relatórios sobre as experiências da formação ou no ensino dos poemas.	“Os conteúdos desta formação (Como ensinar poesia clássica chinesa) eram exatamente necessários para os meus trabalhos práticos.”	“Acho que esta formação apenas pode ser um complemento para promover a compreensão e a apreciação de poesia dos professores. O objetivo das ações de formação inicial de professores é aprofundar os conhecimentos básicos e desenvolver as competências obrigatórias à docência.”	“De facto, a poesia tradicional é considerada um assunto de hobby e não é algo que eu precise de ensinar todos os dias. Esta formação é um suplemento, mas não é necessária, e é considerada uma formação eletiva.” A escola chinesa em que trabalha organiza frequentemente a troca de experiências no ensino entre professores, de forma presencial e online.

Entrevistada <i>F</i>	“Conheço algumas informações sobre este assunto. Existe um website que tem alguns vídeos instrutivos que são úteis para nós. Mas estou ocupada com os meus próprios estudos e tento assistir quando posso. E ainda vivo em Évora e, por vezes, não seria tão fácil vir a Lisboa para participar nas acções de formação.”	Embora não tenha participado em actividades de formação contínua, considerou-a como complementos da formação inicial. É útil para refletir as práticas de ensino.
-----------------------	--	---

Categoria – Práticas de ensino (durante o ano letivo 2020/21)

Categoria análise Inquiridas	Práticas de ensino	
	Subcategorias	
	Dificuldades encontradas no trabalho atual	Solução destas dificuldades
Entrevistada A	Não tem dificuldades na área da planificação do ensino.	
	Em relação às dificuldades na área do desenvolvimento do ensino, as interações entre professor-aluno e aluno-aluno estão menos. É a problemática geral enfrentada nas aulas online, para todas as escolas e todas as disciplinas.	“Em facto, é muito difícil esses problemas serem resolvidos totalmente. Usei alguns dos jogos pedagógicos durante as aulas. Contudo, os estudantes podem tornar-se aborrecidos passado algum tempo. Se houvesse uma tal formação contínua, especificamente destinada a usar as tecnologias e resolver os problemas existentes durante as aulas online, eu estaria disposto a participar. Pode ser a formação à distância, incluindo os conhecimentos sobre os recursos, estratégias e metodologias para o ensino online e a trocação de experiências do ensino online, utilizando o questionário para a avaliação da formação.”

	<p>Na área da avaliação do ensino, é difícil avaliar com precisão o desempenho de um aluno durante as aulas e os seus resultados do exame final. Por um lado, este é um problema que não pode ser evitado com o formato online, e, por outro, depende da atitude do próprio estudante em relação à aprendizagem.</p>	<p>“Penso que o objectivo de desenvolver tal formação será ajudar os professores elaborar uma forma de avaliação mais objetiva e abrangente ajustado ao ensino à distância . Quanto ao formato da formação, gosto realmente das aulas online, que considero muito convenientes e posso estudar a qualquer hora e em qualquer lugar. O conteúdo da formação gostaria de ter especialistas para partilhar algumas metodologias inovadoras de ensino nas aula e métodos de avaliação. A avaliação da formação, penso que pode ser feita através de questionários.”</p>
<p>Entrevistada B</p>	<p>Não tem dificuldades na área da planificação do ensino.</p>	
	<p>A primeira foi a incapacidade de interagir com os alunos cara a cara e a energia da professora na gestão das aulas estava principalmente focada em motivar os alunos e envolvê-los profundamente na aula. A segunda foi que custou um pouco tempo para ajustar as metodologias e técnicas do ensino. Porque atualmente só é possível ensinar através das aulas online, existem estas limitações.</p>	<p>Na opinião desta professora, certamente, a formação deve ser útil. Mas neste momento os problemas que ela está a enfrentar se devem a tempos e circunstâncias especiais, e quando o contexto objetivo mudar, eles também mudarão novamente. Ela não tem bem a certeza do tipo de formação contínua que se trará uma solução eficaz.</p>
	<p>É difícil acompanhar consistentemente as correções de tarefas em aulas online. E as aulas online têm tempo limitado, pelo que ela não pode abordar as questões dos alunos de uma forma atempada e directa durante as aulas.</p>	

Entrevistada <i>C</i>	Não tem dificuldades. Apenas remetia para o tempo a criar e desenhar os materiais didáticos específicos, como os Powerpoints.	Na opinião desta professora, todas as professoras na escola chinesa dela são muito experientes. Têm competências suficientes no ensino enfrentando essa modabilidade. A formação contínua não pode resolver estas dificuldades. É mais importante estabelecer a cooperação entre escola-família.
	Ná área do desenvolvimento do ensino, os alunos têm maior possibilidade de distração durante as aulas.	
	A avaliação sobre o desempenho dos alunos é principalmente feita pelo docente através da comunicação on-line com os seus pais. Com apenas duas horas de aula por semana, não há garantia de avaliação contínua.	
Entrevistada <i>D</i>	Globalmente, não há qualquer problema. Penso que depende da competência profissional e experiência de ensino de um professor. Ela referiu também que em facto existem alguns constrangimentos das aulas online, tal como o uso das TIC para ensinar os alunos a escrever as caracteres chineses, e a interação distante professor-aluno.	“Certamente, a formação contínua é útil. Se houvesse uma tal formação, especificamente destinada para ajudar os nossos professores de chinês no estrangeiro a ensinar online, será muito favorável. Em relação ao método de formação, pode ser a formação à distância. Desta forma, tornamo-nos formandos que aprendem através das aulas online como os nossos alunos que lecionamos habitualmente. Podemos ligar esta experiência da formação com as práticas no ensino. Em relação à avaliação, pode ser através de gravar um vídeo de uma aula para ser avaliado pelos formadores e outros formandos e pode dar os feedbacks durante as práticas no ensino.”

Entrevistada <i>E</i>	Ela acha que utilizar a tecnologia facilitava a fase de preparação da aula.	“Aponte os problemas dos alunos nas aulas e orientei-os para corrigir, assim com a comunicação online com os pais acerca do desempenho dos alunos em um período. Mas não consigo encontrar a solução eficaz. Acho que a organização da formação contínua é benéfica. Porque a modalidade das aulas online é a nova forma. Alguns professores ainda não costumavam a planear e organizar as aulas online e não sabiam como lidar com os problemas enfrentados no contexto das aulas online. A formação pode ser presencial ou online, de curto prazo. Os conteúdos abrangem a gestão de aula e gestão de alunos. A avaliação da formação poder ser a forma de dar um modelo de aula para ser observado e avaliado pelos os colegas de trabalho e os formadores.”
	Os alunos são por vezes desatentos nas aulas. É um problema geral existente nas aulas online.	
	Os alunos não fizeram ou não entregaram os trabalhos para casa, e a professora apenas pode lembrá-los várias vezes. Mas não tem muito efeito. Uma razão é a falta de supervisão dos professores e, a outra mais principal, da atitude do próprio estudante em relação à aprendizagem.	
Entrevistada <i>F</i>	Não tem dificuldades na área da planificação do ensino.	“Estes problemas surgem principalmente devido à forma das aulas online, por isso não penso que seja necessário resolvê-los através de formação contínua. Acho que é muito importante a cooperação entre os pais-professores para resolver estes problemas. Pode organizar um seminário pela escola chinesa em que os professores trabalham, para discutir o modo da comunicação melhor com os pais de acordo com a situação real.”
	Os alunos são muitas vezes desatentos nas aulas. E existia o problema do controlo da disciplina. Para os alunos mais novos, a sua atenção nas aulas é facilmente atraída por outras coisas. E não têm um silêncio ambiente de aprendizagem em casa.	
	A correção dos trabalhos de casa é feita online e não há tempo para explicar as questões nos seus trabalhos de casa na próxima aula. No final de semestre, apenas há um exame online que não tem muita eficácia.	

Categoria – As expetativas de formação a frequentar no futuro

Inquiridas	As expetativas de formação a frequentar no futuro	
	Subcategorias	
	Finalidades, conteúdos, métodos pedagógicos, formas de avaliação da formação contínua	Oportunidade e resistência para frequentar a formação contínua
Entrevistada A	<p>(1) “Espero melhorar as minhas capacidades de ensino on-line através da formação e ser capaz de dominar mais competências na criação do Powerpoint, de modo a que os estudantes fiquem ansiosos com a ter aulas de língua chinesa todos os sábados.”</p> <p>(2) “Aprender sobre a cultura chinesa ou histórias históricas e como ensiná-las aos estudantes.”</p> <p>(3) A formação on-line, ao vivo ou com a reprodução dos vídeos.</p> <p>(4) Poderia ser feita uma avaliação através de exercícios práticos e observação direta, tais como fazer um plano pedagógico anual ou apresentar uma planificação de aula.</p>	<p>(1) Os apoios do Departamento de Assuntos Externos Chinês, os departamentos locais no estrangeiro e a Fundação para a Educação da Língua e Cultura Chinesa.</p> <p>(2) Falta de tempo e energia</p>
Entrevistada B	<p>(1) “Por um lado, nunca é tarde para aprender. Sendo professora, para transmitir os conhecimentos aos alunos, é preciso continuar a aprender mais.” Por outro lado, para as escolas chinesas, existia uma falta de gestores na maioria das escolas</p>	<p>(1) Aprendizagem individual autodirigida, organizada por instituições educativas, e intercâmbios com professores dentro das</p>

	<p>chinesas. Além disso, a maioria dos professores trabalham em tempo parcial e a oportunidade de formação permitiu-lhes-ia encontrarem-se e comunicarem mais.</p> <p>(2) “Espero frequentar mais formação sobre temas culturais, que são importantes para o ensino da língua chinesa no estrangeiro.”</p> <p>(3) A formação presencial é mais envolvente e eficaz para os professores formandos, enquanto que a formação online é mais flexível em termos de tempo e localização.</p> <p>(4) Pode organizar anualmente um concurso dos professores de língua chinesa, através dos vídeos gravados das aulas exemplares dos professores concorrentes, classificando-os e qualificando-os em várias dimensões.</p>	<p>escolas onde trabalham.</p> <p>(2) Alguns professores não estavam conscientes de quais eram as suas necessidades próprias da formação. A motivação dos professores para participar na formação depende de duas coisas. Uma é a motivação interna dos próprios professores, e a outra é quantas das oportunidades de formação oferecidas pela escola correspondem às necessidades dos professores ou aos seus desejos.</p>
Entrevistada C	<p>(1) “Gosto da formação em conhecimentos culturais e espero aprender sobre a cultura chinesa de uma forma sistemática através da formação...Também senti que isto era algo a que eu tinha de frequentar, a formação nesta área era algo que me faltava.”</p> <p>(2) “Penso que o mais importante é o conhecimento da cultura. Os estudantes não são muito conhecidos da cultura chinesa e estão cheios de curiosidade.”</p> <p>(3) “Penso que o formato da palestra é o melhor, e ganhará muito em poder ouvir muitas palestras de especialistas e professores.”</p> <p>(4) “Demora muito tempo a verificar, ao longo dos próximos meses e anos, se tudo o que aprendeu na formação pode ser aplicado no seu trabalho diário.”</p>	<p>(1) Principais recursos de formação são do apoio da Fundação para a Educação da Língua e Cultura Chinesa.</p> <p>(2) Se houver oportunidades de formação, os professores das escolas chinesas em Lisboa devem ser os primeiros a ser contactados...Alguns professores já adquiriram muita experiência de ensino e actualmente sentem-se adequados a estas tarefas de ensino e não sentem a necessidade de frequentar</p>

		formação.
Entrevistada <i>D</i>	<p>(1) “Afinal de contas, não estudei a especialização relevante no ensino da língua chinesa e seria mais eficaz aprender através da formação do que a aprendizagem por mim própria.”</p> <p>(2) Gostaria que a formação fosse sobre a compreensão e familiarização com o estado atual do ensino da língua chinesa e dos recursos materiais usados. E gostaria que a formação se concentrasse na forma de resolução das dificuldades.</p> <p>(3) Quer a formação seja online ou presencial, gostaria de ver mais interação com os formadores e outros professores durante a formação.</p> <p>(4) “Para avaliar o padrão de ensino de um professor, não se trata tanto do número de certificados que obteve, mas de observar como está nas suas aulas e os resultados de aprendizagem dos alunos que ensina.”</p>	<p>(1) Principais recursos de formação são do apoio da Fundação para a Educação da Língua e Cultura Chinesa.</p> <p>(2) Se houver oportunidades de formação, os professores das escolas chinesas em Lisboa devem ser os primeiros a ser contactados... É o único professor na sua escola e agora passa a maior parte do seu tempo a preparar aulas e só depois tem tempo livre para frequentar cursos de formação.</p>
Entrevistada <i>E</i>	<p>(1) “As diferenças culturais entre a língua chinesa e portuguesa tiveram um impacto no ensino das línguas e alguns estudantes cometeram erros na sua aprendizagem do chinês. Gostaria que houvesse formação para orientar os professores sobre a forma de lidar com estas questões.”</p> <p>(2) A formação consistiria em dar aos professores novas ideias ou novas competências para promover a reflexão e a inovação.</p> <p>(3) Na verdade, não frequentei muitas formações e não tenho muita experiência. Formação presencial ou à distância, penso que é aceitável.</p> <p>(4) Prepare uma aula aberta para ver se aplicou o que aprendeu na prática.</p>	<p>(1) A escola chinesa onde trabalha apelou aos professores para frequentarem a formação e eles participaram</p> <p>(2) Mas não levavam a sério a formação e não sentiam que o conteúdo da formação poderia melhorar as práticas de ensino.</p>

<p>Entrevistada <i>F</i></p>	<p>(1) “A formação deve ser sistemática, com um plano detalhado e completo que vise melhorar o profissionalismo geral dos professores de língua chinesa em Portugal, e a nível global.”</p> <p>(2) Os conteúdos poderiam incluir-se conhecimentos básicos da língua chinesa, métodos de ensino e gestão de salas de aula, cultura chinesa e comunicação intercultural. Poderia-se também introduzir as últimas leis e regulamentos relacionados com o ensino da língua chinesa no estrangeiro.</p> <p>(3) Penso que é melhor para os nossos professores terem reuniões ou seminários frequentes em conjunto para partilharem as suas experiências de ensino.</p> <p>(4) Um dos colegas na mesma escola ou um formador observará e avaliará as actividades de sala de aula realizadas pelo professor formando após a formação, para as classificar e avaliar.</p>	<p>(1) “Criámos um grupo WeChat onde estão presentes os colegas da escola e o professor responsável pela principal organização de formação, Fundação para a Educação da Língua e Cultura Chinesa, que partilhará connosco o conteúdo dos cursos de formação de tempos a tempos.</p> <p>(2) “Para mim, apenas não tenho tempo suficiente para assistir à formação. Há provavelmente muitos professores na mesma situação que eu, porque a maioria da nossa força de ensino chinesa é a tempo parcial e há muitas outras coisas na sua vida que ocupam a maior parte do seu tempo.”</p>
------------------------------	--	---

Categoria – As percepções acerca de desenvolvimento profissional

Inquiridas	As percepções acerca de desenvolvimento profissional		
	Subcategorias		
	Opiniões em relação à sua profissão	Opiniões em relação ao seu desenvolvimento profissional no futuro	Importância da formação contínua para o desenvolvimento profissional
Entrevistada <i>A</i>	Como professora, não só devia ensinar aos alunos conhecimentos e competências, mas também mostrar-lhes os costumes e a cultura da China através de textos, imagens, vídeos, etc.	“Adoro ser professor, adoro estar perto de crianças e vou continuar nesta carreira no futuro.”	A formação contínua contribui para adquirir novos conhecimentos e desenvolver competências profissionais, em linha com as mudanças e inovação educacionais.
Entrevistada <i>B</i>	Em primeiro lugar, o papel do professor é transmitir o conhecimento da língua chinesa aos jovens chineses em Portugal, ensiná-los e resolver os seus problemas; em segundo lugar, desempenhamos um papel unificador em toda a comunidade chinesa em Portugal, porque cada aluno com quem o professor entra em contacto	“Embora este seja o meu trabalho em part-time, continuarei a aprender para me tornar um melhor professor de chinês.”	O seu trabalho a tempo inteiro também envolvia trabalho de intercâmbio cultural. A formação contínua permiti-lhe compreender mais profundamente a cultura do seu próprio país. Por isso, sentia-se mais confiante para lidar com as diferenças culturais e dúvidas que

	<p>tem uma família por trás deles, pelo que a unidade dos alunos da turma significa que a relação entre as famílias por trás deles também é boa, pelo que desempenhamos um papel na união da comunidade chinesa. Em terceiro lugar, no nosso processo de ensino, encontramos estudantes e professores portugueses, e no processo de comunicação com eles, envolve o intercâmbio e a disseminação da cultura entre os dois países, pelo que desempenhamos um papel de ligação entre as culturas chinesa e portuguesa.</p> <p>“O meu estilo de ensino sempre foi o de não querer impor os meus pontos de vista aos meus alunos, mas mais o de querer que os seus pontos de vista viessem do seu próprio pensamento.”</p>		<p>surgiam no seu trabalho.</p>
<p>Entrevistada C</p>	<p>Os professores da língua chinesa são como pequenos parafusos, dizendo às pessoas que querem aprender sobre a China tudo o que sabem e usando o seu pequeno poder para ajudar os estudantes a aprender o máximo possível.</p>	<p>“Quero tornar a minha escola cada vez melhor para que possa atrair mais pessoas interessadas na língua e cultura chinesas para virem estudar.”</p>	<p>“Devemos continuar a aprender, tudo o que aprendemos é sempre útil...O que se aprendeu na formação será, um dia, útil para as práticas de ensino...É importante aprender línguas de uma forma prática. Os tempos estão a mudar, os</p>

			conhecimentos estão a ser actualizados e os estudantes ensinados estão a mudar todos os dias.”
Entrevistada <i>D</i>	Nomeou a sua escola de uma ponte entre Portugal e a China, acreditava que os professores de língua chinesa construíam pontes para promover o intercâmbio cultural entre a China e Portugal.	“Anseio por uma escola estável no futuro, que será reconhecida tanto pelos alunos como pelos pais.”	A língua está em constante mudança e muitas palavras novas são criadas. Estas mudanças também têm um impacto no conteúdo do ensino, pelo que os professores da língua e cultura chinesa precisam de aprender e adaptar os conteúdos em conformidade com essas mudanças.
Entrevistada <i>E</i>	Na minha opinião, sou mais amiga deles do que professor. Quero ser como uma amiga com eles e falar-lhes de tudo. Prefiro ouvi-los a partilhar as suas ideias, quer estejam ou não relacionadas com os conteúdos do texto.	“A maior parte das vezes não tem um plano de ficar em Portugal, pelo que provavelmente não continuarei a trabalhar neste campo após a graduação.	Pode melhorar os métodos de ensino, que lhes permitirá se adaptarem às mudanças nas aulas após a pandemia do coronavírus.
Entrevistada <i>F</i>	“Gosto de os elogiar durante as aulas, tais como ler muito bem e escrever muito bem. Espero usar o meu próprio comportamento para orientar os meus alunos a crescerem de uma forma positiva.”	“Eu teria preferido regressar à China, e trabalhar num escritório ou numa empresa.”	Participar em <i>demo classes</i> e discutir com os pares durante o processo de formação era uma oportunidade para praticar as competências interpessoais.

